

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**ROLE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA NA STŘEDNÍ
ŠKOLE**

Role of special education teacher at higher secondary school

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Doc.PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Jitka Wagnerová

Benešov 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen zdroje, které jsem uvedla v seznamu literatury. Dále prohlašuji, že tato práce není použita pro získání jiného titulu.

Souhlasím, aby práce byla využita ke studijním účelům.

V Benešově dne 15.6. 2014

.....

Na tomto místě chci poděkovat doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za odborné vedení této práce a za její cenné rady, podněty a povzbuzování při realizaci práce. Také chci vyjádřit poděkování svým nejbližším za podporu, které se mi od nich dostávalo v průběhu studia i v jeho závěru.

Název: Role speciálního pedagoga na střední škole

Abstrakt:

Diplomová práce zpracovává téma role speciálního pedagoga při vzdělávání na středních školách. Přináší teoretické a praktické podněty, ze který lze vycházet při poskytování speciálně pedagogického poradenství a podpory žákům a pedagogům. Součástí práce je doložení pozitivního přínosu působení speciálního pedagoga na střední škole a to prostřednictvím analýzy dotazníkového šetření ve vybraných středních školách.

Klíčová slova: střední škola, speciální pedagog, speciálně pedagogické poradenství, podpora žáků a pedagogů

Title: Role of special education teacher at higher secondary school

Abstract:

The diploma thesis is addressed to the role of a special education teacher at higher secondary school. The diploma thesis suggests both theoretic and practical incentives for special education consultancy and as well as the way of supporting students and teachers. The questionnaire analysis illustrates the contribution of special education teacher for the educational process at higher secondary school.

Key words: higher secondary school, special education teacher, special education consultancy, supporting students and teachers

Obsah

Úvod	8
1 Charakteristika středního vzdělávání	10
2 Osobnost žáka středního vzdělávání	12
2.1 Formování osobnosti žáků středního vzdělávání	12
2.2 Profesní orientace dospívajících.....	13
3 Cílová skupina speciální pedagogiky	15
3.1 Vývoj přístupů ve speciální pedagogice.....	15
3.2 Pojetí žáka z pohledu speciální pedagogiky.....	17
3.3 Charakteristika a specifika cílové skupiny speciální pedagogiky	18
3.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole	19
3.3.1.1 Specifika socializace a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	21
3.3.1.2 Specifika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování.....	22
3.3.1.3 Specifika vzdělávání žáků s tělesnými postižením a žáků zdravotně znevýhodněných	26
3.3.1.4 Specifika vzdělávání žáků se sluchovým a zrakovým postižením.....	27
3.3.1.5 Specifika vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra	30
3.3.1.6 Specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	31
3.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle platné legislativy.....	33
3.4.1 Integrace a její formy	33
3.4.2 Podpůrná a vyrovnávací opatření	34

3.4.3	Individuální vzdělávací plán	35
3.5	Inkluzivní přístup ve vzdělávání	36
3.5.1	Vymezení pojmů inkluze a integrace	37
3.5.2	Speciální vzdělávací potřeby v inkluzivním pojetí	39
4	Analýza role speciálního pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole.....	41
4.1	Poradenství ve školství	41
4.1.1	Školská poradenská zařízení	41
4.1.2	Školní poradenská pracoviště	42
4.2	Oblasti podpory při poskytování školních speciálně pedagogických poradenských služeb.....	45
4.2.1	Poradenství zaměřené na žáky	47
4.2.1.1	Podpora při osvojování učebních strategií	47
4.2.1.2	Stimulační program „Já na to mám“	48
4.2.1.3	Podpora sociální orientace žáků	49
4.2.2	Poradenství zaměřené na pedagogy	50
4.2.2.1	Mentoring jako forma speciálně pedagogické podpory pedagogů.....	50
4.2.2.2	Balintovské skupiny jako forma speciálně pedagogické podpory	51
5	Studie příkladů dobré praxe speciálních pedagogů na středních školách	52
5.1	Metodologie průzkumného šetření	52
5.1.1	Stanovení cíle průzkumného šetření.....	52
5.1.2	Stanovení otázek průzkumného šetření.....	53

5.1.3	Stanovení souboru průzkumného šetření	54
5.1.4	Popis použitých metod	55
5.1.4.1	Popis dotazníku pro speciální pedagogy	55
5.1.4.2	Popis dotazníku pro pedagogy	56
5.2	Realizace průzkumného dotazníkového šetření	57
5.3	Vyhodnocení dotazníkového šetření	58
5.3.1	Vyhodnocení dotazníků pro speciální pedagogy.....	58
5.3.1.1	SŠ zemědělská a potravinářská, Klatovy	58
5.3.1.2	SŠ informatiky a finančních služeb, Plzeň.....	59
5.3.1.3	SŠ zahradnická, Litomyšl.....	60
5.3.1.4	SŠ stavební a dřevozpracující, Ostrava – Zábřeh.....	60
5.3.1.5	VOŠ a Střední průmyslová škola, Rychnov nad Kněžnou.....	62
5.3.1.6	Střední škola prof. Zdeňka Matějčka, Ostrava	63
5.3.1.7	VOŠ a SZeŠ Benešov	64
5.3.1.8	Vyhodnocení výzkumných otázek č. 1 a 2.....	65
5.3.2	Vyhodnocení dotazníků pro učitele.....	66
6	Závěr a přínos pro speciálně pedagogickou praxi	77
7	Resumé	78
	Literatura	79
	Seznam tabulek:	84
	Seznam grafů:.....	85
	Přílohy:	86

Úvod

V posledních desetiletích můžeme zaznamenat měnící se přístup k právům jedince na vzdělávání, které je nezcizitelným právem každé osoby. Dokladem toho je mnoho dokumentů na mezinárodní úrovni, z nichž jsou za nejvýznamnější považovány závěry Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance v roce 1994 s Deklarací „Škola pro všechny“. Podněty vzešlé z této konference se staly impulsem pro systémové změny ve vzdělávání a to zejména těch osob, kterým byla doposud možnost otevřeného a nediskriminujícího vzdělávání odepřena či jakkoli omezena. Termín „škola pro všechny“ je tak ústřední myšlenkou integračního/ inkluzivního vzdělávání s konceptem speciálních vzdělávacích potřeb a individuálním stanovováním míry podpůrných opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Segregace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami již není v dnešní době akceptovatelná a doposud oddělený vzdělávací systém je třeba postupně nahrazovat jednotným vzdělávacím systémem, který umožní inkluzivní vzdělávání všech žáků s ohledem na jejich vzdělávací potřeby. Tento vývoj je patrný i v českém školství a pro realizaci tohoto záměru již byly učiněny některé systémové změny, provedeny analýzy stavu a v neposlední řadě navrženy kroky k zásadní proměně našeho školství směrem k inkluzivní vzdělávací praxi. Tento proces se dotýká zejména předškolního a základního vzdělávání, kde se přes všechny obtíže postupně daří zavádět a některé školy se ve svém vzdělávací praxi začínají přibližovat ke koncepci inkluzivního vzdělávání.

Střední vzdělávání zatím stojí na začátku systémových změn v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřeby. Proces jejich přeměn bude oproti předškolním a základnímu školství mnohem náročnější a to z mnoha důvodů. Střední školství je již mnohem více diferencované, charakter většiny škol středního vzdělávání vyžaduje v první řadě odborníky oborové a tak jsou pedagogové těchto škol často vzděláni ve svém oboru a pedagogické vzdělání si doplňují v rámci dalšího vzdělávání pedagogů. Z tohoto důvodu je opodstatněné předpokládat, že školy na úrovni středního školství budou v procesu zavádění inkluzivního přístupu vyžadovat podporu nejen zvenčí, ale zejména zevnitř, podporu odborníka, který je obeznámen s chodem školy a který odborníkem na speciálně pedagogickou problematiku. Optimální volbou by mohl být speciální pedagog – pracovník školního poradenského pracoviště. Přítomnost speciálního pedagoga na střední škole, pokud tato není primárně zřízená pro vzdělávání žáků s určitým zdravotním postižením, je dosud

spíše výjimečná a jeho přítomnost tak může naznačovat, že vedení školy má snahu o postupnou změnu přístupu ke vzdělávání žáků a o akceptaci všech žáků s jejich individuálními vzdělávacími potřebami.

V rámci své diplomové práce se proto zaměřuji na možnost podpory systémových změn směrem k inkluzivní praxi na úrovni středních škol a snažím se popsat roli speciálního pedagoga v tomto procesu. K tomuto tématu čerpám řadu osobních zkušeností a postřehů právě z realizace školního poradenství na pozici speciálního pedagoga v běžné střední škole. Pro účely práce bylo třeba vymezit některé legislativní pojmy a také pojmy integrace a inkluze, kde čerpám z české i zahraniční literatury, a dát je do souvislostí s platnou českou legislativou a školskou praxí. Dále bylo nutné vymezit a charakterizovat cílovou skupinou žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou z pohledu vývojové psychologie dospívající. Z těchto důvodů jsem se také zabývala dospíváním jako důležitou životní etapou ve vývoji mladého člověka s důrazem na vývoj sebepojetí. Část práce popisuje současný systém poradenství ve školství, zejména poradenství poskytované školami a to je doplněno analýzou příkladů dobré praxe v poskytování školního poradenství na konkrétních středních školách, na kterém se podílejí kromě ostatních poradenských pracovníků i speciální pedagog.

1 Charakteristika středního vzdělávání

Koncepční změny ve vzdělávacím systému vycházející z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR a legislativně zformulované v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, se samozřejmě dotýkají i středního vzdělávání. Kurikulární záměry středního vzdělávání jsou obsaženy v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia a Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné vzdělávání. Tyto dokumenty jsou dále rozpracovány na úrovni školních vzdělávacích programů, které si každá škola zpracovává v souladu se svým odborným zaměřením a požadavky na profilaci svých absolventů.

Na obecné rovině obsah středního vzdělávání navazuje a dále rozvíjí kompetence dosažené během základního vzdělávání. Kompetence jako soubor vědomostí, dovedností, ale i postojů jsou podstatné pro další osobní rozvoj jedince, aktivní zapojení do společnosti i uplatnění v životě osobním i profesním. Cílem vzdělávání žáků ve středním školství je pak tedy dosažení určitého stupně středního vzdělání, prostřednictvím kterého žák získá profesní specializaci nebo je připraven pro další terciární vzdělávání. Samozřejmou součástí profilu absolventa středního vzdělávání by měla být ochota a připravenost k celoživotnímu vzdělávání, které mu pomůže se uplatnit na volném trhu práce po celou dobu jeho profesního života.

Oba rámcové dokumenty týkající se středního vzdělávání pokrývají celé spektrum středního vzdělávání a zahrnují jak více teoretické, tak více prakticky zaměřené obory vzdělávání. Jednotlivé obory se liší svými výstupy a tedy i cílové kompetence jejich absolventů jsou různé. To umožňuje vybrat si z nabídky oborů takový, který odpovídá představám uchazeče i jeho předpokládaným studijním možnostem a schopnostem.

Školy středního školství poskytují svým absolventům úplné střední, úplné střední odborné, nebo střední odborné vzdělání. Součástí středního školství jsou i odborná učiliště a školy pro žáky se zdravotním postižením – praktické školy s jednoletou nebo dvouletou přípravou, které jsou určeny pro absolventy základních škol praktických a speciálních.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia stanovuje vzdělávací úroveň, kterou mají žáci při ukončení vzdělávání na gymnáziu dosáhnout. Očekávané výstupy a učivo a průřezová témata mají formativní charakter. Gymnaziální vzdělávání je náročný studijní program a jeho

záměrem je osvojení kompetencí a všeobecného rozhledu a příprava žáků pro vysokoškolské vzdělávání a další studium. Absolvent gymnázia má mít široký vzdělanostní základ a své střední vzdělávání ukončuje maturitní zkouškou (RVP G).

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání jsou výsledkem reformy v odborném vzdělávání. Tato reforma reagovala na stále se měnící požadavky trhu práce i nově vznikající profese. Střední odborné vzdělávání připravuje žáky zejména pro výkon určité profese a bezprostřední uplatnění na trhu práce. RVP pro střední odborné vzdělávání zahrnuje programy pro 275 oborů středních odborných škol a středních odborných učilišť, které ve svých školních vzdělávacích programech charakterizují profil svých absolventů, jeho výstupní dovednosti a kompetence. Vzhledem k různé náročnosti jednotlivých oborů jsou některé obory koncipovány jako obory ukončované maturitní zkouškou, u jiných absolvent dosáhne středního vzdělání s výučním listem střední vzdělávání ukončené závěrečnou zkouškou (Metodika tvorby ŠVP SOV).

2 Osobnost žáka středního vzdělávání

Žák v období středního vzdělávání se z hlediska vývojové psychologie nachází v období dospívání, které podle řady autorů (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, Vágnerová 2000, Matějček, 2001) je široce vymezeno mezi 10. a 20. rok života člověka, v užším pojetí se pak vymezuje obvykle mezi 15. až 20. rok života. V tomto období dochází k řadě osobnostních, psychických a sociálních proměn, na kterých se podílí kromě kulturních a společenských podmínek jedince i interakce biologických, psychických i sociálních determinant. Probíhající změny formují identitu jedince, jeho sebevědomí a sebeakceptaci, což se spolupodílí na budování akceptovatelného sociálního postavení jedince ve společnosti (Vágnerová, 2005).

U různých autorů můžeme najít rozdílnou vnitřní diferenciaci tohoto období, ale je na místě se domnívat, že jde o pouhou terminologickou rozdílnost. Období dospívání rozdělené na období pubescence, dále s fázemi prepuberty mezi 11. a 13 rokem dítěte a vlastní puberty trvající asi do 15. roku, a období adolescence pokračující do 20.-22. roku života jedince, můžeme najít u autorů Langmeier a Krejčířová (1998). Také Vágnerová (2005) období dospívání rozděluje na dvě fáze a to na fázi rané adolescence, tzv. pubescence mezi 11. a 15. rokem, s významnými změnami v psychice, myšlení a emočním prožívání, a fázi pozdní adolescence mezi 15. a 20. rokem. Zejména první fáze dospívání je podle Vágnerové (tamtéž) provázen snahou jedince o nalezení stabilizace a orientace v souvislosti s hledáním jiné identifikační skupiny, než kterou dosud byla rodina. Zejména snaha o dosažení nové, pro jedince přijatelné sociální pozice je v těsné souvislosti s otázkou sebepřijetí a sebeakceptaci. Tyto procesy pokračují i ve druhé fázi dospívání – pozdní adolescenti, kdy je ústředním vývojovým úkolem nalezení vlastní identity, spojené s tendencí osamostatnění se od původní rodiny.

2.1 Formování osobnosti žáků středního vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, dospívání je provázeno změnami v oblasti biologické, psychické i sociální za vlivu určitých kulturních a společenských podmínek, ve kterých se jedinec nachází. Tyto všechny aspekty mají na formování osobnosti dospívajícího zásadní vliv. Prvním patrným projevem dospívání jsou tělesné proměny, mnohdy velmi překotné, které mohou v některých případech dospívajícího až ohrožovat v jeho integritě a vést ke ztrátě jeho

sebejistoty (Vágnerová, 2000). Vágnerová (tamtéž, s. 211) také hovoří o subjektivním významu tělesných proměn v době dospívání, protože ten je dán mj. i představou dospívajícího o atraktivitě zevnějšku, vnímáním tělového schématu jako reprezentanta osobnosti a v neposlední řadě i reakcemi okolí na probíhající tělesné změny.

Na úrovni probíhajících psychických procesů se jedinec snaží o porozumění vlastním myšlenkám a emocím. Adolescent se usilovně snaží být sám sebou a blížit se svému vnitřnímu ideálu, kterému uzpůsobuje všechny své projevy. (Langmeier, 1998 in Vágnerová, 2010). Dospívající je vlivem hormonálních změn značně emočně nestabilní a citová nestabilita se projevuje zvýšenou mobilizací obranných reakcí vůči vnějším podnětům, což může mít za cíl skrýt osobní nejistotu. Postupné vytváření pojetí o vlastní identitě je spojeno i s úrovní rozvoje kognitivních schopností. Ten je u dospívajícího provázen prudkým rozvojem abstraktního myšlení, jedinec je myšlenkově stále více nezávislý, je schopen zvažovat různé možnosti, a této své nové schopnosti využívá ke zvýšené kritice svého okolí ale i sebe sama. Na formování vlastní identity má důležitý podíl sociální prostředí jedince, v rámci kterého probíhá jeho socializace. *„V procesu rozvoje individuální identity hraje velkou roli přechodné stadium tzv. skupinové identity. Tato varianta funguje jako podpora dosud nejasné a nejisté individuální nejistoty dospívajícího jedince. Vytváří se prostřednictvím ztotožnění s nějakou skupinou, která jedince přijatelným způsobem definuje, a podporuje tak jeho sebevědomí.“* (Vágnerová, 2000, s. 226) Zásadní vliv na identitu dospívajícího má role získaná v rámci vrstevnické skupiny. V tomto prostředí si také dospívající osvojuje nové sociální role, nezávislé na rodině, a dochází tak ke změnám v jeho chování.

Emancipace dospívajícího a změny v jeho dosavadním hodnotovém systému, odmítání jakkoli podřízené role se mohou výrazně promítat do jeho přístupu ke vzdělávání a hledání budoucí profesní role.

2.2 Profesní orientace dospívajících

V průběhu dospívání, v době ukončování základního vzdělávání, je dospívající nucen reflektovat své schopnosti a rozhodnout se o formě středního vzdělávání a o dalším profesním směřování. Profesní orientace na konci základního vzdělávání je tak pro dospívajícího významným předělem. Konfrontace skutečných schopností a představ o sebe sama, snaha o nezávislost na autoritě rodičů v rozhodování společně s nedostatečnou zralostí

psychickou i emocionální může v dospívajícím vyvolat frustraci a negativně tak ovlivnit jeho sebevnímání. Podle Vágnerové (2005) je i přes snahu dospívajícího o nezávislé rozhodování v oblasti volby budoucí profese tendence k rodinné identifikaci, kdy jsou rodiče modelem svému dítěti. Ukáže-li se, že volba dalšího profesního směřování byla dobrá, lze očekávat, že žák bude motivován pro úspěšné zvládnání svého studia. Nevhodná profesní volba může dospívajícímu způsobit řadu nepříjemností a je nejčastějším důvodem předčasného ukončení středního vzdělávání (Wagnerová, 2010).

Motivace k dosahování přijatelných studijních výsledků je ovlivněna přesvědčením dospívajícího o smyslu této snahy, ten je pak ochoten vynaložit určitou míru úsilí na učení a přípravu do školy, ale často jen v rozsahu, který on sám považuje za důležitý pro svou budoucí profesi. Nemá-li dospívající svou další profesní kariéru vyjasněnou či byl-li studijní obor nevhodně zvolen, lze jen těžko očekávat jeho zájem o školu.

Ve své bakalářské práci (2010) se zmiňují, že ke konci základní školní docházky také dochází k sociální diferenciaci žáků podle jejich dalšího profesního směřování. Výběru předchází i dlouhodobá zkušenost s vlastním výkonem ve smyslu školního prospěchu. Vzdělání je stále podvědomě spojováno s určitými sociálními pozicemi v budoucím životě. Identita a sebepojetí dospívajícího v tomto období je tímto budoucím a hypotetickým společenským zařazením a sociálním statusem velmi ovlivňována. Nicméně skutečná úspěšnost v životě, zejména ekonomické postavení, na kvalitě vzdělání, absolvování určité střední školy a školní úspěšnosti v podstatě vůbec není závislá (Vágnerová, 2005, s. 368).

Všichni žáci nově nastupující do jakýkoliv studijního oboru střední školy se musí vyrovnat s nároky střední školy a s problémy, které přechod ze základního do středního vzdělávání přináší. Žák se může potýkat s problémy ve zvládnání většího množství učiva a odlišným stylem práce, dále může mít problémy v komunikaci s novými spolužáky i učiteli a v adaptaci na nové prostředí. Škola by tedy měla být schopna pomoci adaptační problémy nových žáků zvládnout a poskytnout jim např. prostřednictvím svého školní poradenského pracoviště podporu.

3 Cílová skupina speciální pedagogiky

Vlivem současných trendů v přístupu ke vzdělávání lze zaznamenat i změnu v přístupu k výchově, vzdělávání a uplatnění jedince, který v důsledku svého znevýhodnění vyžaduje speciální přístup. Dochází tedy i ke změnám v definování oblasti zájmu speciálního pedagoga. Speciální pedagog se dosud zaměřoval na jedince s postižením, které je dáno podle Pipekové (2006) v omezení zrakových, sluchových, řečových nebo pohybových funkcí, inteligence, emocionality, nebo se projevuje chronickým onemocněním, a to zejména v rámci speciálního školství. Kategorizace postižení vychází z lékařské terminologie a měla historicky svůj praktický dopad v konstituování speciálního školství zaměřené na jednotlivé druhy postižení. Cílovou skupinou speciálního pedagoga v tomto pojetí jsou pak jedinci s jednotlivými druhy postižení.

Novější přístupy staví na principu speciálních potřeb a cílovou skupinou speciálního pedagoga jsou pak děti, mládež a dospělí „se speciálními potřebami z důvodu somatického, sensorického, mentálního, řečového nebo psycho-sociálního defektu, poruchy nebo omezení či jejich kombinace.“ (Vašek in Pipeková, 2006, str. 95). V této souvislosti je patrné i rozšíření zájmu speciálního pedagoga na znevýhodněného jedince od jeho narození do stáří a další vývoj speciální pedagogiky nasvědčuje, že oblast zájmu speciálního pedagoga může být rozšířena i o péči prenatalní, resp. o práci s rodiči před narozením jejich dítěte, u kterého bylo prenatalně diagnostikováno určité postižení. (Mužáková, 2013)

3.1 Vývoj přístupů ve speciální pedagogice

Přístupy k jedincům s různým postižením ve svém vývoji procházely různými etapami a byly vždy v těsné souvislosti s filozofickými názory, znalostmi a kulturní vyspělostí určité doby. Jednotlivé přístupy lze charakterizovat členěním na jednotlivá stadia vývoje péče o jednotlivce s postižením.

Dnes již klasické Sovákovo (1986) členění ve vývoji přístupů k lidem s postižením na stadia represe, rehabilitace a prevence rozšiřuje Jesenský (2000). Jeho členění je rozšířeným vnímáním Sovákovy periodizace a zahrnují stádium represivně lhostejných a utilizačních postojů, dále charitativních a humánně filantropických postojů, na které navazuje postoj altruisticko-segregační. Rozvoj sociální politiky v průběhu 19. stol. a 20. stol. umožňuje

rozvinutí rehabilitačně emancipačních postojů, které jsou spojeny s rozvojem speciálního školství a sociální péče v segregované duchu. Změny v kontextu prosazování lidských práv se projeví v zaujetí preventivně integračních postojů k lidem s postižením, které se snaží o partnerský přístup k lidem s postižením, a integrace se dotýká většiny aktivit a aspektů života lidí s postižením a intaktních. Jesenský v posledním navrženém stádiu v přístupu k lidem s postižením předvídal současný trend postojů společnosti – nevyřazování lidí s postižením z hlavního proudu.

Jesenský (2000) v rámci konstituování komprehenzivní speciální pedagogiky hovoří o handicapovaném člověku, což je jedinec, „*kteřý se ocitá v nevýhodné pozici vůči hlavnímu proudu.*“ (tamtéž, str. 22) Toto nahlížení na člověka s handicapem je v souladu s Lechtovým (2010) vývojem v edukačním přístupu k žákům s postižením. Exkluze, nebo-li vyloučení žáka s postižením z edukace, byla praktikována v počátcích veřejného školství. Tento přístup byl v průběhu vývoje nahrazen segregací, s tím, že handicapovaným jedincům se věnovali osobnosti, které v této práci spatřovali určité poslání, jako např. lékaři či duchovní (Bartoňová, Vítková, 2007). Segregativní přístup je spojen s počátky speciálního školství a koncepcí speciálních škol a zařízení, které se soustředily na jednotlivá postižení a svou péči mohly poskytovat na poměrně dobré úrovni.

Prudký rozvoj speciálního školství a jeho právní a koncepční ukotvení nicméně časem vyvolává potřebu přehodnocení přístupu ve vzdělávání žáků s postižením. Tento vývoj vyústil do trendu integračního přístupu, v současné době prolínající se inkluzivním přístupem, který probíhá ve znamení koexistence podskupin v rámci školství běžného proudu. Žákovi s postižením je umožněno navštěvovat běžné školy, nicméně stále často jde o duální systém, který paralelně realizuje integrativní i segregovanou edukaci žáků.

Současně dochází ke změně ve vnímání a definici postižení. Od postižení jako kategorie vycházející často z medicínské diagnózy se přechází k vnímání postižení jako dimenze, která vyvolává potřebu hovořit o speciálních vzdělávacích potřebách a navazujících podpůrných potřebách (Bartoňová, Vítková 2007, Vítková, 2006). V této fázi se začíná mluvit o inkluzi jako určité formě vyšší kvality edukace všech žáků, při které je heterogenita žáků chápána jako normalita. Inkluzivní přístup vyžaduje kvalitativně jiný přístup k žákům a klade velké nároky na změnu přístupů všech účastníků edukačního procesu. (Vzdělávání žáků se SVP IV, str.27)

3.2 Pojetí žáka z pohledu speciální pedagogiky

Speciální pedagogika ve svém vývoji dospěla k různému pojetí postižení a z něho se rozvíjející specifické přístupy a modely. Pipeková (2007) popisuje čtyři základní modely speciálně pedagogického přístupu:

- *Model medicínský*, jehož východiskem je medicínsky orientovaná péče a místem speciálněpedagogických opatření je segregované zařízení. V tomto pojetí je kladen požadavek na přizpůsobování se žáka požadavkům běžných škol.
- *Model sociálněpatologický* vychází z přesvědčení, že za obtížemi ve vzdělávání žáků s postižením jako obtíže v socializaci. Zaměřuje se tak na sociální přizpůsobování žáka podmínkám běžných škol.
- *Model prostředí* promýšlí možnosti změn škol, aby vyhovovaly potřebám všech žáků, tedy i žákům s postižením. Vyžaduje tedy určité změny kurikulárního charakteru, které by umožňovaly škole naplňovat diferencované vzdělávací potřeby žáků.
- *Model antropologický* klade největší důraz na kvalitu interakcí, respekt identity a diferencovanou nabídkou naplňující individuální potřeby žáků. K dosažení těchto kvalit ve vzdělávání jsou nezbytné služby podpůrných pedagogů, kteří se spolupodílejí na formování příznivého klimatu ve školách.

Zejména v posledních desetiletích se ustupuje od jednoznačných kategorizací žáků s postižením. Nicméně, zůstává zde potřeba blíže specifikovat žáka z pohledu speciálněpedagogického přístupu, aby mohl být zabezpečen adekvátní výchovně vzdělávací přístup. Z toho pohledu se zdá vhodný klasifikační přístup Lechty (2010). Ten uvádí, že oblastí zájmu speciálního pedagoga je jedinec, které vykazuje určité postižení, narušení či ohrožení, nicméně připouští tuto kategorizaci jen z důvodu vyjasnění komunikace, protože jinak poukazuje na etická omezení těchto pojmů. Lechta (tamtéž) s odvoláním na další autory charakterizuje pojmy jedinec s postižením, narušením a ohrožený následovně:

- *Postižení* lze chápat jako relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v oblasti kognitivní, komunikační, motorické nebo emocionálně volní a jeho dopadem na obtíže při učení a sociálním chování. Do této definice lze tedy zařadit smyslová, tělesná a kognitivní postižení.
- *Narušení* naproti tomu je charakterizováno jako reparable stav jedince a faktory způsobující narušení jsou limitované a nemají výrazně omezující dopad na jedince.

Mezi narušení můžeme zařadit narušení komunikačních schopností a projevy poruch chování.

- *Ohrožení* jako dlouhodobé nepříznivé působení nejrůznějších faktorů na jedince zvyšuje riziko ohrožení integrity jedince a chronického onemocnění.

3.3 Charakteristika a specifika cílové skupiny speciální pedagogiky

Výše popsany medicínský a Lechtův přístup (2010) k definování žáka jako objektu zájmu speciálního pedagoga se odráží v současné školské legislativě, která hovoří o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Termín speciální vzdělávací potřeby se objevuje v české legislativě v roce 2004 v souvislosti se tzv. školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Ten definuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, formy vzdělávání a další okolnosti týkající se realizace jejich vzdělávání. Ve své podobě z roku 2004 hovoří o žácích se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, novela školského zákona z roku 2011 rozšiřuje cílovou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami o žáky sociálně znevýhodněné.

Bartoňová zmiňuje, že speciální vzdělávací potřeby jsou přechodem od nahlížení na žáka s individuálním poškozením ke stanovení speciální vzdělávací podpory. Ta může být realizována v jakékoli části vzdělávacího procesu a odhlíží od klasifikace podle druhu postižení (Bartoňová, Vítková, 2007).

Tzv. školský zákon, par. 16, v platném znění, definuje jednotlivé kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami následovně:

- *Zdravotní postižení* je charakterizováno postižením mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování.
- *Zdravotní znevýhodnění* může být způsobeno zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení a chování a vyžadující zohlednění při vzdělávání.
- *Sociální znevýhodnění* může být zapříčiněno rodinným prostředím žáka, které má nízké sociálně kulturní postavení či ohrožuje žáka sociálně patologickými jevy, nebo

má žák nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou, nebo má žák postavení azylanta, či požívá doplňkové ochrany a je účastníkem řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR.

3.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole

Volba vzdělávací dráhy je náročným rozhodovacím procesem pro každého žáka na konci základního vzdělávání. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je toto rozhodování mnohdy ještě ztíženo. *„Kromě běžných faktorů, jako jsou osobní zájmy, prospěch, studijní schopnosti, motivace, vzdálenost školy a podobně, je třeba vzít v úvahu i druh a míru zdravotního postižení, což možnosti výběru často významně zužuje.“* (Kratochvílová a kol., 2012, s.13). Dobrá volba vzdělávací dráhy a následné profesní uplatnění má pro žáky se zdravotním postižením širší rozměr. Během svého vzdělávání si kromě odborných kompetencí osvojují i řadu sociálních dovedností, které jim umožňují se začleňovat mezi své vrstevníky a je tak podpořena jejich integrace do společnosti, budoucí ekonomická a sociální nezávislost a seberealizace. Nicméně, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se potýkají s obtížemi, bariérami a omezeními nejen při volbě střední školy, ale často i v průběhu svého studia a následně při vstupu na trh práce.

Ze statistik MŠMT vyplývá, že na středních školách se vzdělává téměř 19 tis. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho asi 7 tis. je individuálně integrovaných (Statistická ročenka školství 2010, výkonové ukazatele). V tomto počtu individuálně integrovaných žáků naprosto převažují žáci se specifickými poruchami učení, z ostatních postiženích jsou nejčastěji v běžných středních školách vzdělávání žáci s tělesným postižením a dále žáci se sluchovým, zrakovým nebo i kombinovaným postižením a žáci s poruchou autistického spektra. Nejméně jsou zastoupeni žáci s narušenou komunikační schopností. V rámci středního vzdělávání jsou vzdělávání také žáci s mentálním postižením, kteří většinou své střední vzdělávání realizují ve vzdělávacích oborech, které jsou koncepčně uzpůsobené jejich vzdělávacím potřebám.

Skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je různorodá. Každý žák má své individuální zkušenosti, které ho formují, a stejně to platí i o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato skutečnost, stejně jako u žáků intaktních, bude způsobovat, že i

žáci se stejným postižením budou vyžadovat jiný přístup, budou mít své individuální vzdělávací potřeby. Je proto obtížné vymezit jednoznačná doporučení pro přístup k jednotlivým skupinám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na tomto místě je vhodné připomenout, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se rozhodnou ke studiu na běžné střední škole, velmi pravděpodobně prošli více či méně úspěšným integračním procesem na základní škole. V řadě případů tedy střední škola pokračuje v doporučeních, které se osvědčily na základní škole, a má do určité míry proces začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ulehčen. V situaci, kdy žák se speciálními vzdělávacími potřebami přichází ze základní školy vzdělávající žáky s určitým typem postižení, nebo k projevu postižení či znevýhodnění dojde až v průběhu vzdělávání na střední škole, je třeba projít celým procesem optimalizace vzdělávacího prostředí pro konkrétního žáka s konkrétními vzdělávacími potřebami. I přesto, že střední škola může úzce spolupracovat se školskými poradenskými pracovišti, je vhodné mít v rámci školního poradenského pracoviště pracovníka – speciálního pedagoga, který je se speciálně pedagogickou problematikou hlouběji seznámen a je tak schopen celý proces bezprostředně koordinovat a řídit v přímé edukační realitě.

Pro řádné ukončení studia na střední škole je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami umožněna na základě doporučení školského poradenského pracoviště úprava podmínek pro konání maturitních zkoušek a zkoušek charakteru závěrečné zkoušky. Školské poradenské pracoviště na základě aktuální diagnostiky určí míru uzpůsobení podmínek a škola je povinna se těmito doporučeními řídit a tyto podmínky žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami zajistit.

3.3.1.1 Specifika socializace a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu je přínosný pro všechny zúčastněné: žáci intaktní bezprostředně poznávají náročný život spolužáků s postižením, mají příležitost se učit citlivě reagovat na potřeby těchto spolužáků a také získávají hlubší poznání o náročnosti života s postižením. Žákům s postižením vzdělávání ve školách hlavního proudu umožní lépe se připravit na nároky společnosti, učí se orientovat se v možnostech a získávají cenné sociální zkušenosti, které je připravují na běžný život. Aby tento proces mohl být skutečně přínosný, je třeba, aby zejména pedagogičtí pracovníci byli obeznámeni s některými specifiky v oblasti vzdělávání a socializace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Osobnost žáka se zdravotním postižením může být vlivem postižení odlišná od intaktních žáků. Emocionální i kognitivní zkušenosti, které žák získá v průběhu svého života, mají vliv na rozvoj jeho sebepojetí, sebehodnocení, motivaci, schopnost zaujímat sociální role v konkrétním sociálním prostředí. Průběh socializace jedince se zdravotním postižením bude ovlivněn všem činiteli, které se na socializaci podílí, a také psychickými a somatickými dispozicemi jedince. Celý socializační proces může být vlivem zdravotního postižení určitým způsobem narušen či zpomalen. Vágnerová (1999) se ale domnívá, že případné opoždění v socializaci je spíše sekundárního charakteru a bude souviset s nevhodnými výchovnými styly.

U některých druhů postižení je také vzhledem k charakteru postižení ztíženo uspokojování potřeb sociálních. Dítě se zdravotním postižením má často významně méně sociálních kontaktů, nemůže se sociálně dostatečně rozvinout, což se pak odráží v menší sociálně zdatnosti a nedostatku sociálních zkušeností. Z toho pak mohou vyplývat obtíže při osvojování sociálních rolí a pozic ve skupinách, zejména pak v prostředí školním, a ohrožení uspokojování potřeb výkonu a sociálního uznání. Postižení tak má vliv na sociální dovednosti a adaptabilitu jedince.

Sebepojetí jako vnímání a utváření si představy o sobě na úrovni vlastního těla a osobnosti předpokládá schopnosti odlišení sebe sama od okolního světa. U jedinců se zdravotním postižením může být do určité míry limitované v důsledku postižení. Obraz vlastního já,

sebepečetí, se promítá do psychických charakteristik, schopností a sociálních vztahů jedince, což se bude dále projevovat v kvalitě sebehodnocení.

Sebehodnocení je závislé na možnostech adekvátního posuzování a hodnocení sebe sama v sociálních situacích, které v důsledku postižení také mohou být kvantitativně i kvalitativně redukovány. Multifaktoriální důsledek zdravotního postižení způsobuje, že se u osob s postižením objevují více než u intaktní společnosti pocity méněcennosti. Kritickým obdobím ve vývoji sebehodnocení je období dospívání. Jedinec se zdravotním postižením je kromě dalších vlivů vystaven nutnosti vyrovnat se s důsledky svého postižení a odlišností. Období dospívání je pak u jedinců se zdravotním postižením ztíženo o problémy vyplývající z jejich zdravotního omezení či postižení.

V těsné souvislosti s kvalitou sebepečetí a sebehodnocení je motivace, která je projevem dynamiky osobnosti motivace a souvisí s uspokojováním potřeb. Osoba s postižením může mít omezené možnosti a způsoby uspokojení svých potřeb, jednak svou vlastní aktivitou ale často i závislostí na uspokojování svých potřeb ze svého okolí. Motivace má velký vliv na aspiraci jedince, jeho zaměření a vytyčování cílů je spojeno se zkušenostmi– aspirace může být nízká ale i velmi vysoká a je-li optimálně naplněna, má to velký význam pro pocit překonání životní situace osoby s postižením. Jedinec s postižením je ale v porovnání se zdravým jedincem více ohrožen neúspěchem. Někdy je aspirace zejména u osob s menším postižením nepřiměřená, a to v důsledku tendence srovnávání s vrstevníky bez postižení. Při správném vedení a podpoře nejbližších je dítě s postižením lépe připraveno k překonávání překážek a případnému vyrovnání se s neúspěchem (Vágnerová, 1999, s.75)

3.3.1.2 Specifika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování

Skupina žáků se specifickými poruchami učení je podle statistik MŠMT nejpočetněji zastoupená ve spektru žáků se speciálními vzdělávacími potřebami individuálně integrovaných na středních školách. Pro potřeby této práce není nutné se zabývat definicí jednotlivých poruch, podstatnější je popsat dopady těchto poruch do školní praxe a možnosti práce s nimi tak, aby bylo vytvářeno co nejpříznivější edukační prostředí pro žáky s těmito obtížemi.

Specifické poruchy učení zahrnují celou řadu projevů, které jsou v tradičním chápání popisovány jako deficitní (Zápotočná in Lechta, 2010). Nová klasifikace nemocí MKN-10 z roku 2009 „*hovoří o skupině specifických poruch vývoje školních dovedností, kam zařazuje specifickou poruchu čtení, vymezenou poměre široce a zahrnující i vývojovou dyslexii, specifickou poruchu hláskování, poruchu aritmetických schopností, a smíšenou poruchu školních schopností.*“ (Zápotočná in Lechta, 2010, s. 304-305). Nové pohledy na problematiku specifických poruch učení konstatují, že je třeba hledat systémový přístup při řešení této problematiky a opustit hledisko příznaků a zahrnout do uvažování o řešení i otázku kompenzace, podporu kognitivních a metakognitivních procesů a strategie učení.

Někteří z žáků se specifickými poruchami učení studují na střední škole bez výraznějších obtíží, protože jejich obtíže se jim podařilo překonat či velmi dobře zkompenzovat. Někteří odborníci se domnívají, že častěji však porucha v nějaké formě obtíží přetrvává (srov. Zelinková, 2003). Nejčastěji přetrvávají obtíže v oblasti čtení, které je zdrojem k získávání nových informací. Tito žáci musí pro pochopení textu, uvědomění si souvislostí a zapamatování poznatků vynakládat více energie než běžný žák. Při psaní zápisů se projevují dysgrafická problematika, což může způsobovat u žáka střední školy obtíže, protože zápis z výuky je pro něho důležitým, mnohdy jediným, studijním materiálem. Celkově se u žáky se specifickými poruchami učení setkávají učitelé se sníženými vyjadřovacími schopnostmi, menší slovní zásobou, v jazycích se potýkají se sníženým jazykovým citem, který způsobuje obtíže v chápání struktury mateřského jazyka i cizích jazyků. (Sedlačková, Teuerová in Kratochvílová, 2012).

Krejčová a Pospíšilová (2011) specifikují obtíže a oblasti problémů dospívajících se specifickými poruchami učení takto:

- Čtení s porozuměním, a to zejména odborných studijních textu, je ztížené, vyžaduje několikeré opakování, studenti mají také obtíže s chápáním významu odborných či méně známých slov.
- Psaní rozsáhlých souvislých textů i běžných zápisů je zatíženo rozporem formulovaného sdělení a jeho písemnou podobou, rukopis je často hůře čitelný.
- Nedostatečně rozvinutá dovednost učit se způsobuje, že studenti nejsou schopni v efektivním čase a s efektivním výsledkem zvládnout velký objem učiva. To značně snižuje motivaci k další práci ve škole.

- Oslabená serialita a organizace práce se projevuje jak ve školní práci, tak v každodenním životě – mají obtíže s dokončováním činností, organizací práce při studiu i běžném životě, práce ji může trvat nepřiměřeně dlouho, v časovém presu zmatkují apod.
- Obtíže s krátkodobou a pracovní pamětí se ve spektru obtíží SPU stále objevují a je proto nezbytné se s těmito potížemi vyrovnat a minimalizovat je.
- Obtíže s přesným vyjadřováním se promítají v nedostatečně rychlém a přesném nacházení slov při reakcích na dotaz, při vybavování přesných pojmů, frází a definic, často působí tedy jako nepřipravení.
- Zhoršené soustředění je často způsobeno vyšším výdejem energie při výkonu některých činností, na kterou musí vynakládat více úsilí než ostatní – např. žák s dysgrafií může mít vyšší výskyt gramatických chyb při psaní, protože musí vynaložit více energie jen samotný proces psaní.
- Zhoršená orientace v čase a prostoru zapříčiňuje, že špatně odhadují dobu trvání činností, přichází či odevzdávají práci se zpožděním či s velkým předstihem, snadno se ztratí či zabloudí. To vše značně komplikuje běžný život studentů a často i jeho okolí.

Thomson a Chinn (in Reid, 1998) celkově rozdělují obtíže spojené se specifickými poruchami učení na problémy organizační, koordinační a problémy spojené s tvorbou efektivních poznámek a zápisu. Proto se autoři shodují na potřebě podpoře žáků k osvojování strategií, které by napomáhaly těmto žákům vypořádat se s jejich problémy, a ze strany učitelů je zde oprávněný požadavek k vyhledávání kritických míst ve výuce, které tyto žáky znevýhodňují.

Rámcová doporučení pro práci se žákem se specifickými poruchami učení jsou podle Sedlačkové a Teuerové (in Kratochvílová a kol, 2012) následující:

- nácvik práce s učebnicí, případně zadávat individuální texty, a tolerovat horší orientaci v textu,
- umožnit a podporovat alternativní formy zápisu,
- omezit časově limitované úkoly, na základě dohody se žákem zvážit formu individuálního ověřování znalostí,
- ověřovat správné pochopení zadaného úkolu nebo instrukce,

- respektovat individuální tempo a v rámci možností prodloužit fázi procvičování,
- uplatňovat multisenzoriální přístup,
- v neязыkových předmětech zahrnovat do hodnocení jen obsahovou stránku práce,
- respektovat individuální tempo a respektovat aktuální stav pozornosti, zadávat úkoly postupně a vést k rozfázování osvojení učiva do menších celků.

Kromě obtíží vyplývajících přímo ze specifických poruch učení se postupně rozvíjí riziko tzv. sekundárních obtíží, které souvisejí s náročností vyrovnávání se s projevy poruch, se sníženým sebehodnocením a malou motivací ke školní práci, což je důsledek častých neúspěchů či negativních zkušeností v předcházející školní kariéře. U žáků se specifickými poruchami učení na středních školách je nutné si uvědomovat riziko těchto sekundárních projevů a vytvářet preventivní opatření pro vzniku či jejich rozvoji.

V některých případech se sekundární obtíže mohou projevovat jako poruchy chování, u žáků psychicky méně odolných i jako úzkostné poruchy a to zejména ve formě neurotických projevů, nebo celkově sníženého sebehodnocení. U žáků se specifickými poruchami učení, ale i dalších školsky neúspěšných žáků, může být rozvinuta i určitá strategie naučené bezmocnosti. Žáci se pak projevují jako nemotivovaní, předem vzdávají řešení i běžných úkolů, které by objektivně zvládat mohli.

U některých žáků se sekundární obtíže manifestují jako poruchy chování, nejčastějšími projevy je vyrušování v hodinách, vyjadřování nezájmu či nejrůznější komentáře směrem k vyučujícímu či výuce. Skrytější, ale o to závažnější jsou nejrůznější únikové obranné mechanismy jako je lhaní, záškoláctví a útoky z domova, experimentování s návykovými látkami.

Příčiny negativního chování jsou různé a Zelinková (2006, s. 31) za jejich zdroj považuje reakci na opakované neúspěchy, dále únavu z neustálého překonávání nejrůznějších obtíží spojených se školou, strach ze selhání ale i snahu o upozornění na sebe, což by bylo možné interpretovat jako určitou formu volání o pomoc.

Ve své bakalářské práci (2010) uvádím i interpretaci Pokorné (2001), která dává do souvislostí poruchy chování a učení na základě studia výsledků řady výzkumů. Na základě těchto výzkumů konstatuje, že poruchy chování jsou projevem bezmoci vůči obtížím

plynoucích z poruch učení. Nápadnosti v chování vyjadřují opozici vůči škole a mohou se projevovat následujícími způsoby:

- obranné a vyhýbavé mechanismy jako projev celkového odmítání školní práce.
- kompenzační mechanismy ve formě nevhodného a nápadného chování jako náhrada nemožnosti prosadit se školními výkony.
- agresivita a projevy nepřátelství jsou reakcí na napětí z prožívaného neúspěchu.
- úzkostné stažení se do sebe je reakcí na pocity méněcennosti plynoucí ze školní neúspěšnosti. (Pokorná, 2001, s. 149).

3.3.1.3 Specifika vzdělávání žáků s tělesnými postižením a žáků zdravotně znevýhodněných

Další početně významně zastoupenou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami integrovaných na středních školách jsou žáci s tělesným postižením a zdravotně znevýhodnění. Žák s tělesným postižením je žák s celkově nebo částečně omezenou hybností následkem postižení podpůrného nebo pohybového aparátu nebo centrální či periferní nervové soustavy, nebo je jeho hybnost omezena v důsledku jiného organického poškození (Vítková, 2006, s. 11 a 39). Vágnerová (2004) mluví o pohybovém defektu v důsledku tělesného postižení, jedná se tedy o funkční handicap, také zmiňuje závažnost estetického handicapu jako dopadu tělesné deformace. Oba tyto handicapu mohou negativně ovlivňovat sebehodnocení žáka s tělesným postižením.

Řada autorů se shoduje v názoru, že tělesné postižení je společensky determinováno a tudíž až v důsledku neadekvátnosti prostředí se poškození projeví jako postižení. Z tohoto důvodu je jedním ze základních předpokladů integrace žáků s tělesným postižením vhodné architektonické uspořádání budovy školy a dalších prostor, které mu umožní bezbariérový přístup. Tento aspekt má mimořádnou důležitost, protože umožňuje žákovi určitou formu soběstačnosti a nezávislosti, které stejně jako zvládnutí některých úkonů souvisejících se vzděláváním již na základní škole jsou podstatné pro zvládnutí nároků střední školy. Rodiče žáka s tělesným postižením by měli společně se školou řešit zabezpečení vhodných úprav a materiálního vybavení a poskytnout nezbytné informace ke zvláštnostem vzdělávání svého dítěte. Škola by následně ve spolupráci s odborníkem, speciálním pedagogem, měla zajistit

další vhodné podmínky pro vzdělávání takového žáka, který by v teoretické rovině měl zvládnout rozsah všech předmětů. Nicméně, zdravotní postižení i zdravotní znevýhodnění žáka je často omezujícím činitelem řady jeho aktivit (Lechta, 2010).

Integrace žáků s tělesným postižením je podle rozsahu a charakteru postižení velmi individuálně rozdílná, ale Teuerová a Sedlačiková (in Kratochvílová a kol, 2012) navrhuji následující doporučení pro práci se žákem s tělesným postižením, použitelné i pro žáky zdravotně oslabené:

- zajistit vhodné sezení imobilních žáků,
- využívat kompenzační pomůcky, zejména počítače a další pomůcky a prostředky usnadňující záznam probírané látky,
- individuální přístup k žákovi – tolerance pracovního tempa, preference vhodného způsobu zkoušení a ověřování znalostí dle možností žáka,
- uvědomovat si celkově zvýšenou unavitelnost žáka a vhodně volit činnosti ve výuce s přihlédnutím k jeho aktuálnímu zdravotnímu stavu.

U žáků zdravotně znevýhodněných v důsledku chronické nebo dlouhodobé nemoci je potřeba zajistit informovanost vyučujících o dopadech onemocnění, jeho případných projevech a omezení z něho vyplývající. Po zvážení okolností a průběhu nemoci je ve spolupráci s odborníky uvnitř školy i odborníky externími potřeba vhodně reagovat na aktuální průběh nemoci a jejího vlivu na výkon žáka.

3.3.1.4 Specifika vzdělávání žáků se sluchovým a zrakovým postižením

Smyslové postižení, mezi které postižení sluchu patří, vždy přináší omezení či úplné vyloučení možnosti těmito smysly získávat informace a prostřednictvím těchto smyslů je zpracovávat. V případě postižení sluchu je žák znevýhodněn omezením a deformací ve vnímání řeči a zvukových informací a také omezením či znemožněním sluchové orientace v prostoru. Kategorizace sluchového postižení není cílem této práce a zcela postačí, stejně jako pro školní praxi, seznámení s rozdělením žáků na dvě základní skupiny – žáci, kteří jsou v různé míře pomocí kompenzačních pomůcek zpracovávat alespoň částečně sluchové vjemy (žáci nedoslýchaví, ohluchlí, s kochleárním implantátem), a žáci, kteří využívají jiný komunikační mód (žáci neslyšící / Neslyšící).

Podstatné pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením je skutečnost, že vlivem „*kvantitativních a kvalitativní kognitivní deprivace se projeví nápadnosti ve vývoji poznávacích procesů. Myšlení je více vázáno na konkrétní realitu,...*“ (Vágnerová, 2004, s. 219). Vágnerová (tamtéž) také upozorňuje na obtíže v sociální orientaci, větší či menší sociální izolovanost, ale autorka práce se nedomnívá, že je možno tyto obtíže generalizovat.

Pro vzdělávání žáka neslyšícího / Neslyšícího na střední škole je nutné a výhodné zajistit asistenta pedagoga ovládajícího znakový jazyk, případně tlumočnicka znakové řeči, který se musí podílet na komunikaci nejen s vyučujícími, ale zprostředkovávat komunikaci s intaktními žáky. Některá z dalších obecných doporučení pro práci se žáky se sluchovým postižením jsou aktuální i pro tuto skupinu žáků.

Předpokladem pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením na střední škole je zajištění vhodných podmínek pro komunikaci odezíráním, s jejichž pravidly musí být vyučující dobře seznámeni, a podmínky technického charakteru pro zajištění vhodné akustiky pro odezírání. V některých případech je vhodné zvážit kromě využití sluchadel i možnost zajistit FM systém, který ulehčuje komunikaci v prostředí, ve kterém nelze aktivně zajistit vhodné podmínky pro odezírání. (FM systém – bezdrátový systém umožňující rádiový přenos řeči, souprava se skládá z mikrofону, vysílače, přijímač, ke kterému jsou připojena sluchadla, pozn.autorky)

Další doporučení pro práci se žáky se sluchovým postižením jsou následující:

- maximálně využívat při výkladu názornosti,
- průběžná kontrola porozumění látky při výkladu, poskytnutí tištěných učebních textů před výkladem,
- při výkladu věnovat pozornost cizím slovům a složitým odborným výrazům, jsou-li nezbytná, věnovat pozornost jejich porozumění žákem,
- brát v úvahu potíže s porozuměním čtenému textu i potíže se souvislým mluveným i písemným projevem v důsledku menší slovní zásoby.

(Teuerová, Sedlačíková, in Kratochvílová a kol., 2012)

Zrakové postižení je smyslovým postižením a proto z něho vyplývají omezení, deformace či vyloučení možnosti získávat informace zrakem, orientovat se pomocí zraku. Vágnerová

(2004) hovoří o senzoričké, informační deprivaci přinášející nepřesné vnímání vizuálních informací, případně absenci vizuálního vnímání vnějšího světa (s. 195).

Obdobně jako u postižení sluchového není předmětem této práce přesné vymezení rozsahu jednotlivých postižení zraku a taktéž pro školskou praxi je tato informace druhořadého významu. Na úrovni střední školy je třeba zvážit vhodnost výběru vzdělávacího oboru pro konkrétního žáka se zrakovým postižením. Školské poradenské pracoviště poskytne informace o vzdělávacích potřebách konkrétního žáka se zrakovým postižením, které by měl doplnit sám žák, který má na střední škole již konkrétní „*představu o tom, co mu může v práci pomoci a jak se mu nejlépe pracuje.*“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 110). Také by měl specifikovat své technické a materiální potřeby, pomůcky a nároky na vybavení školy optickými a neoptickými pomůckami a škola by měla žáka ujistit o připravenosti personální a částečně i materiální.

Žák se zrakovým postižením má (měl by mít) při příchodu na střední školu zvládnuté speciální dovednosti umožňující jeho aktivní účast na výuce. I přesto je při integraci žáka vhodná určitá míra asistence a je na zvážení a na možnostech školy, jakým způsobem toto asistentství zajistí – zda využije svého interního poradenského pracovníka – speciálního pedagoga, nebo zaměstná asistenta pedagoga. Speciální pedagog také musí poskytnout metodickou a odbornou podporu učitelům s výukou žáků se zrakovým postižením, která je pro učitele bez zkušeností velmi náročná. Učitelé s podporou školního poradenského pracovníka si musí vytvořit vlastní strategii práce a být připraveni k řešení aktuálně vzniklých problémových situací (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Stejně tak jako u jiných druhů postižení, i skupina žáků se zrakovým postižením je heterogenní skupina a nelze tak stanovit konkrétní návodná doporučení pro jejich vzdělávání, pouze z nich vycházet při hledání podpory konkrétního žáka. Prvořadým úkolem před zahájením výuky v novém prostředí je seznámení žáka s prostory školy, tříd a nejbližšího okolí tak, aby se mohl samostatně pohybovat v tomto prostředí. U žáka nevidomého případně zvážit označení tříd a ostatních prostorů štítky v Braillově písmu. Odborníci se dále shodují na následujících zásadách výuky žáky s postižením zraku:

- pracovní místo v popředí třídy, s dostatkem světla, které by přicházelo nejlépe z opačné strany preferované ruky,

- využití osobního počítače se speciálním softwarem a dalších programů pro usnadnění vizualizace, např. software pro interaktivní tabule do osobního počítače žáka,
- úprava učebních textů podle potřeb žáka (úpravy zvětšením, kontrastem, správného fontu písma, případně zprostředkovat text digitalizací, přepisem do Braillova písma, v auditivní podobě),
- průběžná zpětná kontrola porozumění učiva a zadání úkolu,
- poskytnutí dostatečné časové dotace podle individuálních potřeb,
- dostatečná verbalizace obsahu hodin a všech činností během výuky a nároků na práci žáka,
- podpora komunikativních dovedností ústních i písemných,
- v co největší možné míře názornost, je-li to vzhledem k charakteru předmětu a výuky možné.

(Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, Lechta, 2010, Kratochvílová a kol., 2012)

3.3.1.5 Specifika vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

Poruchy autistického spektra (autismus, PAS) se řadí do skupiny pervazivních vývojových poruch, které se vyznačují narušením sociální interakce, komunikačních schopností a poruchou v oblasti představ. Dalším průvodním projevem jsou nezvyklosti v chování, zájmech a aktivitách. Skupina PAS zahrnuje více variant, které jsou většinou provázeny i změnami v mentální úrovni, kromě tzv. Aspergerova syndromu, u kterého je charakteristický disharmonický vývoj osobnosti, převážně v oblasti sociální interakce a adaptace a komunikace, ale bez narušení inteligence, ta bývá normální až nadprůměrná (Vágnerová, 2004, s. 330). V běžných středních školách jsou proto převážně vzdělávání žáci s touto diagnózou, tedy PAS bez mentální retardace.

Žáci s PAS mají zcela individuální projevy, různou míru a četnost výskytu autistických symptomů, mají odlišné percepční schopnosti i schopnosti koncentrace. Proto je nezbytně nutné individuálně vyhodnocovat a přizpůsobovat se jejich vzdělávacím potřebám, realizovat individuální přístup k těmto žákům a je zvážit potřebnost asistenta pedagoga či jiné osoby, která je obeznámena s problematikou vzdělávání žáků s PAS. Při vzdělávání těchto žáků se

uplatňuje metodika strukturovaného učení, vycházející z názornosti, přiměřenosti, postupnosti a vytváření pracovního prostředí bez zdrojů rušení (Kratochvílová, 2012).

Při integraci žáků s PAS bez mentální retardace lze hovořit v zásadě o dvou hlavních cílech – akademickém a sociálním. Sociální cíl integrace spočívá v začlenění žáka do prostředí vrstevnické skupiny – třídy a školního prostředí a snahou vybavit žáka přiměřenými sociálními dovednostmi. Akademický cíl si klade úkoly v maximální kognitivní stimulaci žáka s PAS a je realizován prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu, zohledňující individuální vzdělávací potřeby žáka s přihlédnutím k potřebě vizuální modality členění úkolů na jednotlivé kroky. (Šedíbová, Vladová in Lechta, 2010).

Doporučení pro práci se žákem s PAS jsou podle Šedíbové a Vladové (in Lechta, 2010, s. 271-2) následující:

- provázet mluvenou instrukci písemnou a vizuální demonstrací,
- předvídat obtíže se zpracováním podnětů a zobecňováním naučeného,
- předem specifikovat nároky na správné chování,
- akceptovat hypersenzitivitu na některé podněty a eliminovat je,
- dbát na organizaci prostředí, zajišťovat předvídatelnost a tak jistotu žáka v různých situacích,
- akceptovat obtíže se spontánním vyjadřováním, eliminovat nejistotu z nenadálých situací nácvikem reagování a chování.

3.3.1.6 Specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením

Pro žáky s mentálním postižením jsou v rámci středního vzdělávání určeny zejména odborná učiliště, ukončené závěrečnou zkouškou s osvědčením (dvouletý obor), nebo závěrečnou zkouškou s výučním listem (tříletý obor), a dále praktické školy dvouleté. V rámci obou typů středních škol je těžištěm získání praktických dovedností, které absolventovi umožní profesní uplatnění, a na teoretické rovině doplňují a rozšiřují dříve získané všeobecné vzdělání. Kromě praktických a teoretických dovedností se dle individuálních možností žáka rozvíjí obecně kladný vztah k práci, komunikační dovednosti a orientace ve společnosti, a žák je také veden ke zdravému životnímu stylu a maximální samostatnosti (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s.78).

Mentální postižení představuje komplexní závažné zdravotní postižení a integrace žáků s tímto druhem postižení do běžných škol je problematická a pokud není realizovaná ve speciální třídě zřízené v rámci běžné školy, je nezbytným předpokladem vypracování podrobného individuálního plánu. Nezbytná je také velmi úzká spolupráce s odborníkem – speciálním pedagogem, který může poskytovat metodickou a konzultační podporu pedagogům a zprostředkovat jim speciálně pedagogické znalosti o specifikách vzdělávání žáků s mentálním postižením. Rozsah této práce neposkytuje prostor pro charakteristiku jednotlivých stupňů mentálního postižení, ani podrobný popis projevů tohoto postižení.

Mezi rámcová doporučení pro práci se žáky s mentálním postižením lze zahrnout následující:

- úpravy obsahu a rozsahu učiva v souladu s intelektovými schopnostmi jedince a směřování uplatnění učiva v praktickém životě, výuka podle speciálních učebnic,
- přizpůsobení organizace vyučování a používání speciálních vyučovacích prostředků, postupů a metod podle individuálních vzdělávacích potřeb žáka,
- dbát na názornost, bezprostřední procvičování, vícenásobné opakování, zapojení více smyslů,
- střídání činností v průběhu výuky, respektovat individuální tempo žáka,
- ujištění o pochopení látky, zadání úkolu,
- navozovat vnitřní motivaci a poskytovat pozitivní slovní hodnocení.

(Teuerová, Sedlačíková in Kratochvílová, 2012, s. 29)

3.4 Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle platné legislativy

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.“ (Školský zákon) Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou/jsou zařazováni do režimu speciálního vzdělávání, které je podle současné legislativy určeno výhradně pro žáky, u nichž rozsah a závažnost jejich postižení a jejich speciální vzdělávací potřeby jsou důvodem pro zařazení do režimu speciálního vzdělávání (Jucovičová, 2009). Speciální vzdělávání může být realizováno integrací či zařazením žáka do školy zřízené pro jednotlivá postižení.

Speciální vzdělávání podle novely vyhl. MŠMT č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění, je poskytováno těmto žákům na základě závěrů speciálně pedagogického, příp. psychologického vyšetření ve školském poradenském zařízení. Školským poradenským zařízením je pro účely stanovení speciálních vzdělávacích potřeb pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum, které provádí speciálně psychologické a psychologické vyšetření žáka pouze se souhlasem jeho zákonného zástupce.

3.4.1 Integrace a její formy

Vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se realizuje formou integrace, vyžaduje-li to závažnost jeho zdravotního postižení. Pokud to umožňuje charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka, je upřednostňována individuální integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu. Integraci lze také realizovat formou skupinové integrace ve třídě pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole, nebo ve třídě pro žáky se zdravotním postižením zřízené ve škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení, popřípadě kombinací uvedeného. Maximální a minimální počty žáků v obou případech integrace aktuálně stanovuje vyhláška MŠMT. (Školský zákon)

Cílem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na středoškolské úrovni je dosáhnout maximálně možného stupně vzdělání a rozvinutí individuálního potenciálu, nadání a schopností. *„Abychom zajistili úspěšnou integraci žáka se zdravotním postižením na středoškolský stupeň vzdělávání, je třeba vstoupit do kontaktu s žákem, případně jeho*

zákonnými zástupci, ještě před nástupem do školy, tj. v době, kdy si žák volí obor studia. Je velmi důležité zhodnotit schopnosti a možnosti žáka vzhledem k jeho postižení a podle toho zvolit náročnost oboru. Nelze ani opomíjet zájmy žáka a jeho možnost uplatnění na trhu práce po ukončení studia.“ (Teuerová, Sedlačíková in Kratochvílová, 2012, s. 31)

Mezi důležité podmínky úspěšné integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dostatečná speciálně pedagogická, organizační a metodická podpora pedagogů, kterou zajišťují buď poradenští pracovníci školy v úzké spolupráci s dalšími pracovišti, nebo školská poradenská pracoviště ve spolupráci se školou. První uvedená možnost se jeví pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako výhodnější, protože umožňuje bezprostřední metodickou a odbornou podporu pedagogů a stanovení konkrétního individuálního plánu podpory ve formě krátkodobé i dlouhodobé reedukační, kompenzační a stimulační práce se žákem.

Pro úspěšnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zapotřebí intenzivní práce se třídními kolektivy, sledování a podporování klimatu, kterou zajišťují pracovníci školního poradenského pracoviště, kteří jsou dalším vzděláváním kompetentní k této práci.

3.4.2 Podpůrná a vyrovnávací opatření

Speciální vzdělávání je poskytováno realizací podpůrných opatření nebo vyrovnávacích opatření, které vyhláška č.73/2005 v platném znění charakterizuje tímto způsobem:

- *Vyrovňovací opatření* jsou poskytována žákům zdravotně či sociálně znevýhodněným na základě posouzení jejich vzdělávacích potřeb a průběhu a výsledku vzdělávání. Využívají se pedagogické nebo speciálně pedagogické metody a postupy, je možno vypracovat individuální vzdělávací plán. Dále škola poskytuje žákům individuální podporu při výuce a přípravě na výuku, umožňuje využívání školních poradenských služeb, služeb asistenta pedagoga a služeb školských poradenských zařízení
- *Podpůrná opatření* se uplatňují při vzdělávání žáků se zdravotním postižením za využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Při vzdělávání se dále využívají kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učební a didaktický materiál. Je také umožněno zařadit předměty speciálně pedagogické péče,

snížit počet žáků či jinak upravit vzdělávání, žák má také nárok na využívání pedagogicko psychologických služeb a na služby asistenta pedagoga.

Některá z podpůrných opatření jsou využívána i pro vzdělávání mimořádně nadaných žáků.

3.4.3 Individuální vzdělávací plán

Školský zákon podle § 18 umožňuje ředitelům škol povolit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) a to zejména při vzdělávání individuálně integrovaného žáka. Náležitosti IVP dále rozpracovává prováděcí předpis vyhlášky č. 147/ 2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V této vyhlášce je vzdělávání podle IVP specifikováno mezi vyrovnávacími opatřeními, tedy při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, ale školská praxe IVP využívá i při vzdělávání žáků se zdravotním postižením v rámci realizace podpůrných opatření ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Vzdělávání podle IVP musí být povoleno ředitelem školy výhradně na základě doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko psychologické poradny, speciálně pedagogického centra), které v doporučení poskytuje podklady pro jeho zpracování. Stává se závazným dokumentem pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a je součástí jeho dokumentace. V průběhu roku může být upravován a alespoň dvakrát ročně vyhodnocována jeho účinnost.

Podrobný popis podoby IVP je obsažen ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., v platném znění, a rámcově obsahuje tyto informace:

- Závěry speciálně pedagogického, případně psychologického vyšetření,
- Údaje o cíli vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob hodnocení a úpravu ukončení studia závěrečnou nebo maturitní zkouškou,
- Obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče,
- Seznam pomůcek, učebních a dalších materiálů potřebných pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a pro ukončení jeho vzdělávání.

3.5 Inkluzivní přístup ve vzdělávání

V mezinárodním kontextu lze hledat počátky inkluzivního přístupu, který nevyklučuje nikoho z účasti na vzdělávání, společenském a pracovním životě, již dokonce v 60. letech minulého století v souvislosti s narůstajícím hnutím za lidská práva. Inkluzivní přístup nelze tedy omezovat jen na vzdělávání, v rámci kterého je nejvíce diskutován, ale je třeba si uvědomit souvislosti a komplexnost tohoto přístupu v rámci celé společnosti i běžného života, proto se také mluví o inkluzivní společnosti respektující heterogenitu svých členů. V širším pojetí je třeba vnímat inkluzivní přístup jako prostředek zabránění sociální exkluze, která má své společenské kořeny „*v postojích k rasové, náboženské, etnické odlišnosti, příslušnosti k jiné sociální třídě, pohlaví a jiné úrovni schopností.*“ (Ainscow, Miles in Bartoňová, Vítková, 2010, s. 26).

V souvislosti s hnutím za lidská se začaly objevovat názory, že segregované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáků postrádá již svůj smysl a že je třeba se zamýšlet na možnostmi uzpůsobení školy hlavního proudu pro tyto žáky (Thomas, Walker, Webb, 1998, e2001, an.). Podpora segregovaného vzdělávání založeného na kategorizaci žáků podle jejich postižení, do doby považované za jediný vhodný způsob jejich vzdělávání, začala v tomto období slábnout. Důvodem byly kromě jiného i hromadící se obtíže tohoto systému a snížená schopnost absolventů obstat ve většinové společnosti. Společenský vývoj si tedy začal vyžadovat zásadní změny ve vzdělávání a v přístupu k jedincům se speciálním vzdělávacími potřebami.

Dalším argumentem pro inkluzivní model vzdělávání je skutečnost, že heterogenita je naprostou samozřejmostí v lidské společnosti a není tedy žádné opodstatnění jakkoliv nahlíženou různorodost žáků v prostředí školy neakceptovat. Heterogenita je tedy i nedílnou součástí školy, ale je zapotřebí si uvědomit, že „*rozdílnost můžeme vnímat jako samozřejmost či dokonce přínos, může se z ní stát ale i problém*“ (Hájková, Strnadová 2010, str. 42)

V odborné zahraniční literatuře se hovoří o nutnosti tří základních podmínek při naplňování inkluzivního vzdělávání (Pijl, Meijer, Hegarty, 1996, an.):

- Základním předpokladem je ochota učitelů vzdělávat žáky intaktní a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami společně. Pokud učitelé neprojdou změnou ve

svém smýšlení a přístupu k žáků se speciální vzdělávacími potřebami, bude inkluzivní přístup pouhým administrativním krokem.

- Předpokladem úspěšného inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je realizace různých modelů vzdělávání a navozování kooperativní atmosféry. Dlouhodobé cíle inkluze nelze dosáhnout pouhou úpravou metod tradičního vzdělávacího přístupu. Učitelů je třeba nabízet nejrozumnější podporu v podobě možnosti osvojit si dovedností různých vyučovacích metod, a také pregraduální a postgraduální odborná příprava a materiální podpora.
- Posledním nezbytným předpokladem je nutná legislativní podpora a změny v legislativě, které by formálně podporovaly změny vedoucí k inkluzivní praxi.

Nicméně, pro úspěšnou inkluzi nemusí být společnost, respektive školský systém připraven a také Lechta (2010, s. 17) hovoří o tom že „ *koncept inkluzivní edukace je v podstatě bipolární. Implikuje na jedné straně nezpochybnitelné humanistické směřování, ale na druhé straně i stejně tak nezpochybnitelné nebezpečí, že v případě nevhodné, nepřiměřené či unáhlené aplikaci může uškodit především těm, kterým chceme pomoci: dětem s postižením, narušením a ohrožením. Proto je třeba při jeho uplatňování postupovat sice odhodlaně vzhledem k dlouhodobé perspektivě, ale současně i rozvážně, pokud jde o jeho aktuální řešení.*“

3.5.1 Vymezení pojmů inkluze a integrace

Defektologický slovník (Sovák a kol, 3.upravené vydání, 2000, s. 143) uvádí následující definici integrace:

integrace hendikepovaných – sjednocení postojů, hodnot, chování, jednání a směřování aktivit. Ovlivňuje jak interpersonální a skupinové vztahy, tak identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při vzájemném kontaktu, při které může dojít ke stresům, konfliktům, problémům narušujícím rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost. Integrace h. Je prostředkem k překonání těchto jevů.

Pedagogický slovník autorů Průcha, Walterová, Mareš (2000) nabízí definici kolokace integrované vzdělávání a inkluzivní vzdělávání následovně:

integrované vzdělávání – přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením společnou zkušenost se zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich speciální potřeby. Od počátku 90.let i v ČR. (s. 87)

Inkluzivní vzdělávání – škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí, je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti, které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech (s. 85)

Výše uvedené definice dávají tušit, že přes snahu řady autorů a odborníků je stále termín integrace a inkluze v českém prostředí nejednoznačně vymezen a definován, oproti situaci ve světě, kde se téma inkluzivního vzdělávání rozpracovává nepoměrně delší dobu.

Integrace jako proces začleňování znevýhodněných osob s postižením do sociálního systému majoritní společnosti uvádí Hájková (2005) a dodává, že by se mělo jednat o oboustranný proces, v rámci kterého mohou vyvstávat problémy a z toho důvodu nemůže být integrace považována za konečný stav (tamtéž, s. 21). Cílem integrace je nepochybně dosažení vyšší kvality života v kontextu rovných příležitostí a vzájemné akceptace postižených a nepostižených. Dále hovoří o riziku integrační snahy o normalizaci znevýhodněného jedince, což by vedlo u některých skupin postižených ke snížení jejich šancí na začlenění do společnosti.

Definování integrace právě jako proces normalizace jedince s postižením a vymezení integrace z hlediska jeho vlivu na integrujícího se jedince, skupinu, společnost uvádí Mühlpachr (in Vítková, 2004, s. 12). Integraci vnímá jednak jako proces začleňování jedince do společnosti a následně jako stav jeho začlenění. V tomto kontextu je pojem integrace chápán kvalitativně a to v pozitivním smyslu, tedy jako přínos pro integrujícího se, a v negativním smyslu, což integrujícího ovlivňuje negativně.

Vítková (2006) uvádí, že pojmy integrace a inkluze se v současné době používají jako synonyma s tím, že je možno chápat inkluzi je koncept vedoucí k integraci. Termín inkluze spojuje s terminologií angloamerickou (tamtéž, s. 155) a mohla by být protikladem exkluzivního (vyklučujícího) přístupu. Dále rozvádí, že inkluze chápána ve smyslu integrace všech žáků do běžné školy s odstraněním „nálepkování“ žáků by byla spojena s faktickým

zánikem speciálního školství a speciální pedagogiky jako takové, protože důsledným praktikováním inkluzivního přístupu by nadále postrádala smysl. Takové chápání úplné inkluze se v našem prostředí neujalo, „vzniká jiná pozice, která se nazývá *responsible inclusion* a obsahuje kontinuum integrativních podpůrných možností.“ (Vítková, 2006, s. 155) (responsible, z an. – zodpovědný, pozn.autorky).

Integraci v kontextu existence duálního systému ve vzdělávání uvádí Lechta (2010). V rámci integračních snah je umožněno žákovi s postižením, za určitých podmínek a s určitou podporou, vzdělávání v běžných školách. Inkluze je pak chápána jako kvalitativně vyšší forma integrace s tím, že heterogenita je vnímána jako normalita a umožňuje zaměření na rozvoj individuálního potenciálu žáků bez vnějšího požadavků na dosahování stejných cílů u všech v rámci širšího vzdělávacího proudu.

Širší chápání inkluze jak sociálního konceptu definuje inkluzivní vzdělávání jako výraz podpory sociální inkluze jedince se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho podpory plné účasti na životě společnosti. Toto pojetí zdůvodňuje podíl speciální pedagogiky na celoživotním provázení člověka s postižením s cílem jeho podpory při účasti na společenském životě (Pančocha in Bartoňová, Vítková et al., 2008)

Hájková, Strnadová (2010) na základě analýzy dokumentu MŠMT *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* konstatují, že inkluzivní vzdělávání má být chápáno jako „vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám.“ (s. 90)

3.5.2 Speciální vzdělávací potřeby v inkluzivním pojetí

Inkluzivní vzdělávání by mělo být konceptem, při jehož realizaci se zohledňují individuální rozdíly žáků a respektují se aktuální vzdělávací potřeby všech žáků, tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při důsledném praktikování tohoto přístupu pak postrádá smysl kategorizovat žáky podle jejich speciálních vzdělávacích potřeb. (Hájková, Strnadová, 2010). Inkluzivní vzdělávací přístup nicméně musí řešit poskytování podpory žáků, včetně těch, kteří jsou dnes označováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Současná diagnostická

a poradenská praxe svými výstupy spíše konstatuje stav a speciální vzdělávací potřeby horizontálně kategorizuje, což pro potřeby inkluzivního vzdělávání není vyhovující. Nové pojetí vzdělávacích potřeb musí pracovat s mírou potřebné podpory, kterou konkrétní jedinec potřebuje k naplňování všech svých potřeb a tedy i vzdělávacích. Hájková, Strnadová (2010, s. 18) konstatují, že přístup Americké asociace pro mentální postižení v definování mentálního postižení akcentující míru potřebné podpory se odráží v novém chápání konceptu speciálních vzdělávacích potřeb v českém legislativním prostředí. V připravovaném návrhu novely školského zákona se podpůrná opatření, které se dnes uplatňují při vzdělávání žáků zdravotně postižených, mají členit podle míry závažnosti na mírná, zvýšená, intenzivní a mimořádná. Míra podpory bude dána rozsahem úbytku funkcí. Tyto změny se mají odrazit v rekodifikaci školského zákona v horizontu jednoho až dvou let (Hájková, 2013)

4 Analýza role speciálního pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole

Pozice speciálního pedagoga je součástí poradenského systému ve školství, který je rozdělen na poradenství poskytované školskými poradenskými pracovišti a poradenství poskytované ve školách a školských zařízeních. Praktický výkon speciálně pedagogického poradenství se tedy bude lišit podle toho, na jakém pracovišti bude poskytováno, v případě poradenství poskytovaném ve školách také stupně školy. Nicméně, hlavním cílem speciálně pedagogického poradenství je zajišťování podpory při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. To je vymezeno legislativně a dále diskutováno v odborných publikacích a doporučováno v rámci realizace inkluzivní praxe. Následující text také analyzuje možnosti speciálně pedagogického poradenství v kontextu školních poradenských služeb a to na základě zkušeností autorky práce.

4.1 Poradenství ve školství

Poskytování poradenských služeb ve školství je legislativně vymezeno ústředním správním orgánem – MŠMT a to primárně v tzv. školském zákoně č. 564/2005 Sb. v platném znění, dále ve vyhlášce č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a dále ve formě metodik, koncepcí a informací, které se mohou týkat konkrétních problémů. Tyto legislativní dokumenty upravují činnost a kompetence školského poradenského systému a jsou závazné pro pracovníky školských poradenských zařízení i pro pracovníky poskytující poradenské služby ve školách.

4.1.1 Školská poradenská zařízení

Školskými poradenskými pracovišti jsou podle legislativy MŠMT pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) a speciálně pedagogická centra (dále SPC). Oba typy poradenských pracovišť podle vyhlášky č. 72/2005 v platném znění zajišťují poradenské služby dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Obsah poradenských služeb je zaměřen na vytváření vhodných podmínek před zahájením vzdělávání a v jeho průběhu tak, aby byly naplňovány vzdělávací potřeby žáků a mohly být rozvíjeny jejich schopnosti a dovednosti. Dalším cílem školských poradenských služeb je ve

spolupráci se školami a školskými zařízeními mj. vytvářet vhodné podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením, zmírňovat jeho důsledky či realizovat preventivní opatření k jeho vzniku. Součástí poradenských služeb je i metodická a vzdělávací podpora poradenským pracovníkům škol a školských zařízení za účelem zvyšování kvality poskytovaného poradenství na těchto pracovištích.

PPP je zařízení poskytující pedagogicko psychologické a speciálně pedagogické služby a pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Kromě jiných činností provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vydává pro ně odborné pedagogicko psychologické posudky a speciálně pedagogické návrhy k realizaci podpůrných a vyrovnávacích opatření pro školy při jejich vzdělávání. Pro žáky středního vzdělávání také vydává posudky pro účely uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky a zkoušek, které svým obsahem a formou odpovídají zkoušce maturitní.

SPC poskytuje poradenské služby pro žáky s jedním, případně více druhy zdravotního postižení a zdravotního znevýhodnění, integrovaných ve školách a školských zařízení běžného typu i školách s upraveným vzdělávacím programem. Vedle dalších činností zpracovává podklady pro integraci žáků se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním, navrhuje podpůrná a vyrovnávací opatření při jejich vzdělávání. Školám a školským zařízením také poskytuje metodickou podporu a poradenské služby zaměřené na řešení problémů vyskytujících se při vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Pro účely uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky vydává pro tyto žáky posudky opravňující úpravu této zkoušky a jednotlivých zkoušek, které svým obsahem a formou odpovídají zkoušce maturitní.

4.1.2 Školní poradenská pracoviště

Poskytování poradenských služeb ve školách je zákonnou povinností škol vyplývající z platné legislativy. Koncepce MŠMT z roku 2005 definuje charakter poradenských služeb ve škole a poskytuje doporučení pro práci školního poradenského pracoviště. Dále koncepce pracuje se dvěma modely školního pedagogicko-psychologického poradenství (Meritum Výchovné poradenství, 2009). V základním modelu jsou školní poradenské služby zajišťovány poradenskými pracovníky školy - výchovným poradce, školním metodikem prevence a

dalšími pracovníky konzultačního týmu, který se podílí na poradenských službách - třídními učiteli a učitelem-metodikem pro přípravu ŠVP (v základním školách jsou to i učitelé výchov). Rozšířená varianta je doplněna o pozici školního psychologa a školního speciálního pedagoga a to zejména ve školách s více než 500 žáky. V obou případech je za poskytování poradenských služeb ve škole zodpovědný její ředitel.

Kolektiv autorů (Meritum Výchovné poradenství, 2009) navrhuje následující strategii pedagogicko-psychologického poradenství ve školách následovně:

- Vytváření podmínek pro primární prevenci školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucích jevů a sledování jejich účinnosti
- Posílení péče o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování
- Zavedení nové koncepce kariérového poradenství
- Příprava podmínek a rozšíření možnosti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Připravenost pro včasnou intervenci při aktuálně vzniklých problémech jednotlivých žáků i třídních kolektivů
- Budování a udržování příznivého klimatu pro integraci kulturních a sociálních odlišností ve škole
- Poskytování metodické podpory učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně aplikace psychologických a speciálně pedagogických aspektů jejich vzdělávání do ŠVP
- Prohloubit a zlepši spolupráci s rodiči, účinně propojovat školní poradenské služby se službami školských a specializovaných poradenských zařízení. (s. 9).

Poradenskými pracovníky školy jsou tedy v základní variantě výchovný poradce a metodik prevence, v rozšířené variantě školní psycholog a speciální pedagog. Školní poradenští pracovníci se řídí etickými principy, které se vztahují na všechny pracovníky pomáhajících profesí. Školní poradenští pracovníci by na základě těchto principů neměli poskytovat specializované odborné služby, pro jejichž výkon nemají potřebnou kvalifikaci.

- **Výchovný poradce** je vysokoškolsky vzdělaný učitel pověřený k výkonu výchovného poradenství a předpokladem pro výkon této činnosti je absolvování kvalifikačního studia výchovného poradenství.
- **Metodik prevence** je pedagogický pracovník a absolvent dalšího vzdělávání ve stejném rozsahu jako výchovný poradce. Toto další vzdělání je odborně zaměřené na problematiku prevence rizikového chování a sociální patologie.
- **Psycholog** je absolvent magisterského neučitelského studia psychologie a pro účely školního poradenství je vhodné absolvovat specializační studium pro výkon školního psychologa, v rámci kterého se psycholog specializuje na vzdělávací a výchovné problémy dětí a mládeže.
- **Speciální pedagog** je absolventem pedagogické fakulty, oboru speciální pedagogika. Pro výkon školního speciálního pedagoga je také vhodné absolvovat specializační studium, které připravuje odborníky pro speciálně pedagogickou práci ve školství.

Při podrobnějším zkoumání kompetencí jednotlivých pracovníků se ukazuje, že řada těchto kompetencí se překrývá a nelze stanovit přesný popis činností.

Na základě zkušeností autorky práce s poskytováním speciálně pedagogického poradenství na střední škole je možno koncipovat školní poradenství poskytované speciálním pedagogem následovně:

- poskytování poradenských služeb žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, případně jejich zákonným zástupcům, formou individuální, případně skupinové, reedukační, kompenzační a stimulační práce,
- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení, vedení písemných záznamů a podkladů, materiálů, příprav konzultací apod. pro doložení rozsahu a obsahu činnosti speciálního pedagoga,
- realizace podpory prostřednictvím vypracování plánu podpůrných nebo vyrovnávacích opatření a individuálního vzdělávacího plánu, pravidelné vyhodnocení účinnosti těchto opatření, spolupráce a metodická podpora vyučujících na jejich zavádění a uplatňování obsahu podpůrných a vyrovnávacích opatření,
- vyhledávání žáků prospěchově slabých, poskytování individuální a skupinové studijní podpory jako prevenci školní neúspěšnosti (podpora ve vyučovacích hodinách, doučování, pomoc s organizací studia a přípravou na vyučování, apod.),

- metodická podpora pedagogů při řešení výukových problémů a spolupráce na řešení výchovných problémů,
- spolupráce s rodiči žáků, odbornými poradenskými pracovišti a orgány státní správy,
- práce s třídními kolektivy a pomoc při řešení aktuálně vzniklých vztahových problémů, intervence při počátečních stádiích šikany,
- spolupráce na přípravě a realizaci adaptačních kurzů, spolupráce s pedagogy při realizaci třídnických hodin a dalších aktivitách směřujících na zlepšování a udržování příznivého třídního a školního klimatu,
- předávání odborných informací a zprostředkování nových metod práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání pedagogických pracovníků formou externě sjednaných seminářů nebo realizací vlastních vzdělávacích aktivit.

(interní dokumenty Školního poradenského centra při VOŠ a SZeŠ Benešov)

V rozšířeném modelu školního poradenského pracoviště budou do činností speciálního pedagoga spadat některé činnosti, které v základním modelu vykonává výchovný poradce a metodik prevence.

4.2 Oblasti podpory při poskytování školních speciálně pedagogických poradenských služeb

Výchovně vzdělávací proces si vyžaduje všestranně připraveného pedagoga – je zde požadavek na jeho kvality odborné i osobnostní, které se mají projevit v jeho dovednosti dobře vyučovat i vychovávat, zvládat situace obvyklé i náročné, řešit mnohdy až krizové situace vznikající uvnitř třídy i mimo rámec třídní reality. Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni střední školy tyto situace samozřejmě také vznikají. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou heterogenní skupinou a i žáci se stejnými typem zdravotními postižení či znevýhodnění budou mít zcela odlišné, individuální vzdělávací potřeby. Nároky kladené na běžného pedagoga se tedy ještě zvýší a zcela pochopitelně může nabýt dojem, že pro zvládnutí takové situace není dostatečně odborně vybaven. V této chvíli může do procesu vstoupit odborník – speciální pedagog, který je obeznámen se vzdělávací realitou konkrétní školy a je odborně kompetentní k poskytování speciálně pedagogické a metodické podpory.

Situace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se také vstupem na střední školu může změnit. Na středoškolské úrovni, a to zejména na běžných středních školách, je od nich očekáván aktivnější a samostatnější přístup ke studiu, studijní nároky jsou oproti nárokům při základním vzdělávání vyšší. Žáci zvyklí na určitý způsob školního života na základní škole se mohou cítit oprávněně zaskočení novým prostředím, nároky školy a zpočátku mohou být ztíženou schopnost adaptace na nové sociální prostředí soustředění i v navazování nových sociálních kontaktů v novém třídním kolektivu. Školní speciální pedagog s ohledem na své odborné kompetence a znalosti prostředí školy může být důležitou součástí tohoto procesu a být podporou v začleňování těchto žáků.

Žáci intaktní přechodem na střední školu také často řeší obtíže spojené s odlišným stylem školní práce a studia, které ale většinou spontánně vymizí po adaptaci na nové školní prostředí. V případě, že obtíže dále přetrvávají a žák si s obtížemi neumí poradit, je vhodné nabídnout mu podporu v rámci školního poradenství. V opačném případě by mohl být žák ohrožen předčasným odchodem ze vzdělávání a následně sníženou schopností uplatnit se na volném trhu práce.

Z výše uvedeného vyplývá, že školní speciálně pedagogické poradenství může být zaměřeno jednak na pedagogy školy, jednak na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání. Při poskytování poradenských služeb se osvědčuje tzv. konzultační model v poradenství.

Kolektiv autorů (Meritum Výchovné poradenství, 2009) definuje tento způsob poskytování poradenských služeb následovně: „*Konzultační model poradenské diagnostiky i poskytování poradenské služby zahrnuje v sobě cílenou diskusi zainteresovaných osob, které hledají cesty k reflexi problému a následně ke zlepšení aktuálního stavu klienta. Tato diskuse v sobě spojuje sběr diagnostických údajů o učitelů, rodičů i od samotného dítěte, psychologa a/nebo speciálního pedagoga. Na rozdíl od obvyklého postupu není nezbytné provádět vyšetření u samotného dítěte a není ani nutná návštěva v poradenském zařízení.*“ (s. 34). Na rozdíl od tradičního poradenství, které se realizuje zejména ve školských poradenských zařízeních, není tento postup časově náročný pro klienta, a umožňuje pracovat s údaji, s kterými standardní psychologické a pedagogické vyšetření nedisponuje. To vyšetření je ale nutné absolvovat při získání formálních podkladů např. pro integraci či uznané uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky. Konzultační model poradenství umožňuje porozumění podstaty problému a hledání

konkrétního řešení a pomoci žákovi. Výhodou je jistě i fakt, že tento postup je po stránce etické vhodný i pro vyšetření žáka, jehož zákonní zástupci z jakéhokoliv důvodu nesouhlasí s poradenským vyšetřením, a u žáků, jejichž obtíže nejsou závažného charakteru.

4.2.1 Poradenství zaměřené na žáky

Při poradenství poskytované žákům je vhodné uplatnit konzultační model, při kterém není žák „nálepkován“, ale podílí se na hledání způsobu pomoci v jeho konkrétní situaci a při jeho konkrétních obtížích. Konzultační model poradenství vychází z rovnocenného partnerství účastníků, což zejména v kontextu poradenství ve středním školství je nesporně přínosný prvek, protože klient je aktivním účastníkem poradenského procesu a poskytovatel poradenské služby může aktuálně reagovat na průběh procesu a postupně klienta získávat pro spolupráci na řešení problému (Meritum Výchovné poradenství, 2009).

Formou tohoto typu poradenství žákům je koučování, které se vyznačuje nedirektivním způsobem vedení žáka a jednoznačně ho vede k převzetí či zvýšení odpovědnosti za řešení jeho konkrétních obtíží. Jeho základní metodou je kladení otázek, které mají vést žáka *„k sebereflexi a lepšímu sebepoznání, k definování vize vlastní budoucnosti, k vymezení vlastních cílů i způsobů jejich dosahování a k uskutečnění svých krátkodobých i dlouhodobých plánů.“* (Horská, 2009, s. 13) Individuální koučink umožňuje žákovi nahlédnout na svou osobnost, na své možnosti i případné omezení a bariéry a poskytnout mu podporu v hledání a uskutečňování žádoucích změn. Využití tohoto přístupu ve školním speciálně pedagogickém poradenství je velmi efektivní. Je to způsobeno tím, že žáci středních škol jsou i přes případné znevýhodnění v podobě speciálních vzdělávacích potřeb schopni přebrat odpovědnost za vlastní učení a podle zkušeností autorky práce je to pro mnohé žáky zásadní životní zkušenost, při které se uvědomí nezbytnost převzetí zodpovědnosti za svou budoucnost a řešení svých obtíží a problémů.

4.2.1.1 Podpora při osvojování učebních strategií

Významnou oblastí poradenství, které může speciální pedagog na střední škole poskytovat žákům intaktním i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, je diagnostika a následná podpora v osvojování kognitivních a učebních stylů. Při řešení výukových obtíží je třeba

s žáky diskutovat o jejich způsobech učení a zpracování informací, uvědomění si postupů a okolností, které jim napomáhají při učení (Krejčová, Pospíšilová, 2011). Kognitivní styly (tamtéž, s. 14) lze definovat jako obecné způsoby zpracování informací, učební styl pak jako konkrétní kognitivní postup při osvojování nového učiva. Kognitivní styl podle Krejčové a Pospíšilové lze rozlišovat na celostní, charakterizovaný vnímáním celku a získávání komplexních informací pro řešení úkolů, a sekvenční, strukturované a na detaily zaměřené získávání informací. Oba tyto kognitivní styly mohou mít tendenci jednak k verbalizaci, nebo k vizualizaci, podle vyhovujícího způsobu přijímání a zpracování informací.

Učební styl žáka je jeho konkrétní způsob osvojování učiva a nejčastěji se lze setkat se členěním na typ vizuální, upřednostňující přijímání informací zrakem, sluchový, u kterého je nejeфекtivnější způsob učení sluchovou cestou, a konečně kinestetický, který efektivitu přijímaných informací spojuje s jakoukoliv motorickou aktivitou. Na tomto místě je vhodné poznamenat, že výše uvedené styly se prolínají a že jejich rozpoznání a aplikace znamenají optimální, nikoli však jediný, způsob osvojování informací.

4.2.1.2 Stimulační program „Já na to mám“

Stimulační program „Já na to mám“ představuje ucelený program pro práci s dospívajícími, zejména žáky se specifickými poruchami učení, ale autorka práce ho úspěšně realizuje i u žáků vykazujících deficity v učení jako formu podpory při osvojování učebních strategií. Autorkami stimulačního programu je Krejčová a Pospíšilová z pražského Dys-centra (2011). Tento program vyvinuly na základě svých zkušeností v práci se středoškolskými žáky s cílem posílit jejich klíčové kompetence a podpořit jejich předprofesní přípravu. Dalším důvodem pro vytvoření tohoto programu je absence systematické práce s dospívajícími, kteří se více či méně potýkají s přetrvávajícími obtížemi plynoucí ze specifických poruch učení.

Program má teoretická východiska v teorii zprostředkovaného učení, rozpracované R. Reuersteinem, při kterém je dospělý, vychovatel či učitel prostředníkem osvojování znalostí a dovedností a společně se žákem hledá postupy řešení úkolu, jeho dílčí kroky, zaměřuje se na hledání souvislostí s již zvládnutými dovednostmi (Krejčová, Pospíšilová, 2011, s. 10). Dalším významným východiskem programu je tzv. konceptuální, pojmové učení, které klade důraz na zvnitřňování pojmů jako východiska přemýšlení a myšlení vůbec. Pojmy tvořící

pojmovou síť každého jedince umožňují schopnost abstrakce a generalizace nejrůznějších jevů a složitějších pojmů. Autorky dále vycházejí z teorie implicitního (bezděčného) a explicitního (záměrného) zpracování informací, což jsou procesy souhrnně označované jako metakognitivní strategie.

Program je rozdělen do lekcí, v nichž je klíčovými aktivitami práce s odborným textem a informacemi a to z toho důvodu, že řada dospívajících vykazuje obtíže právě se čtením a porozuměním odborných textů. Dalším typem úkolů v programu je plánování činností, určování priorit a vymezení cílů, krátkodobých i dlouhodobějších s cílem přivádět žáky k osvojování a promýšlení strategie plánování jakýchkoli činností, v kontextu vzdělávání k plánování svého studia a přípravy na vyučování.

4.2.1.3 Podpora sociální orientace žáků

Dospívání, období výrazných změn biologických, psychických a sociálních, bývá poznamenáno řadou nenadálých změn a zvratů v chování a jednání dospívajících. V tomto procesu budování své identity musí obstát ve všech prostředích, ve kterých se momentálně nachází – v rodině, škole a nejrůznějších vrstevnických či jiných referenčních skupinách. Aby dospívající obstál, je třeba mít dostatečně osvojeny sociální dovednosti a schopnosti. Tyto sociální kompetence mu umožní úspěšně spolupracovat, správně se orientovat v různých sociálních situacích a adekvátně se v nich chovat a v případě problémů tyto problémy účinně řešit. Z nejrůznějších důvodů mnozí dospívající žáci nemají tyto dovednosti dostatečně osvojeny a rozvinuty. To se pak odráží v neuspokojivém sociálním postavení v prostředích, které jsou pro něho důležité či nevyhnutelné, což se pak dále odráží v jeho sníženém sebevědomí a sebehodnocení. Nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti se tak mohou významně podílet i na školské neúspěšnosti, které nejsou primárně zapříčiněny nedostatečnými kognitivními předpoklady.

Podporu žáků při osvojování a rozvíjení sociálních kompetencí je možno realizovat v tzv. růstových skupinách (převzato od PhDr. Vrbkové a PhDr. Brauna). V těchto skupinách se pracuje na osvojování pozitivního sociálního chování a podporuje se zdravý rozvoj osobnosti žáka. Zkušenosti z projektu „Integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami – Růstová skupina na základní škole“ (ukončen 2011) dokazují, že účast žáků v této formě

podpory má pozitivní dopad i na výchovně vzdělávací problémy a pomáhá vytvářet inkluzivní prostředí ve škole, kde jsou růstové skupiny realizovány.

Náplň činnosti růstových skupin je rozvíjena na základě identifikace potřeb jejích členů, ale v zásadě jde o témata sociální a osobnostní výchovy. Tato témata se dotýkají rozvoj poznávacích schopností, sociálních dovedností a kompetencí, upevňování hodnot a postojů, rozvoj sebereflexe a podpora sebehodnocení. K vedení růstové skupiny je vhodné projít, aby realizátor prošel sociálním výcvikem, což by mělo zaručovat dostatečnou kompetentnost k vedení této skupiny žáků.

4.2.2 Poradenství zaměřené na pedagogy

Jak již bylo zmíněno dříve, speciální pedagog by měl průběžně seznamovat pedagogy školy s nejnovějšími speciálně pedagogickými metodami a trendy v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při postupném uplatňování inkluzivního přístupu v našem školství by mohl zastávat významnou roli při zprostředkovávání myšlenek inkluze uvnitř školy. Se znalostmi konkrétního školního prostředí bude kompetentní napomáhat k odstraňování bariér a obtíží, které se budou objevovat při uskutečňování inkluzivní praxe.

4.2.2.1 Mentoring jako forma speciálně pedagogické podpory pedagogů

V posledních dvou desetiletích se začala ve školství diskutovat témata proměn učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělávání, které kladou stále se zvyšující nároky na profesi učitele a představují kvalitativně nové výzvy (Píšová, Duschinská a kol., 2011). V této souvislosti se začíná dostávat do popředí zájmu mentoring jako forma profesního vzdělávání na pracovišti a podpora profesního rozvoje, který by významně přispěl k podpoře učitele a zvyšování jeho odborných kvalit. I když se o mentoringu hovoří spíše v kontextu uvádějícího učitele při nástupu začínajícího učitele, principy tohoto vztahu by bylo možno nalézt i ve vztahu učitele a speciálního pedagoga, který mu poskytuje speciálně pedagogické poradenství při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tak ho uvádí do problematiky jejich vzdělávání.

V odborné literatuře lze najít řadu definic pojmu mentoring, z nichž pro účely vykreslení vztahu učitele a speciálního pedagoga lze považovat autora Parsloe, který že mentoring má za

cíl „pomáhat a podporovat pracovníky, aby řídili své vlastní učení za účelem maximalizace svého potenciálu, rozvoje svých dovedností, zlepšení svého výkonu (sek.citace in Píšová, Duschinská a kol., 2011, s.41). Tento autorský kolektiv zdůrazňuje, že ve vztahu mentora a podporového jedince je podstatná zpětná vazba a reflexe a že je to vztah zaměřený na konkrétní výkon. Z hlediska rozdělení mentoringu formální a neformální se jedná o neformální podobu mentoringu, protože jde o poskytování kolegiální podpory od v určitém směru zkušenějšího kolegy v rámci kolegiálního vztahu. Mezi pedagogem a speciálním pedagogem by měla být přímá osobní spolupráce (Píšová, Duschinská a kol., 2011). V průběhu spolupráce se mění potřeby podporovaného učitele a dle jeho osobních zkušeností a délky pedagogické praxe je tato spolupráce různě intenzivní.

4.2.2.2 Balintovské skupiny jako forma speciálně pedagogické podpory

Součástí speciálně pedagogického poradenství se zdá být i supervizní a intervizní podpora při začleňování a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, možnost bezprostředně reagovat na aktuální problémy a obtíže při vzdělávání těchto žáků. Kolegiální spolupráce při řešení problémů žáků je v současné školní realitě stále ještě méně obvyklou a pozice školního speciálního pedagoga by mohla tento stav významněji změnit (Lazarová, 2008).

Jednou z možností takové spolupráce mezi kolegy se nabízí využití principu Balintovské skupiny, která nabízí skupinovou formu řešení problému. Původní využití lze najít v psychoterapii, ale v poslední době se využívá této metody i v prostředí pomáhajících profesí, mezi které pedagogická práce nepochybně patří. Podstatou této formy supervize je skupinové posouzení problémové situace, ve které se protagonista nachází. V prostředí školy se tato metoda dá vhodně využít pro reflexi obtíží v práci učitele s konkrétním žákem, zejména k identifikaci osobního emočního přístupu a reakcí na žákovo chování (Brihcín, in Psychologie dnes, 1999). Ve speciálně pedagogickém kontextu diskuse, která v rámci nahlédnutí na možnost řešení problému ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a identifikace s kolegy, je přínosná pro hledání přístupu a práci s tímto žákem. Brihcín ve svém příspěvku hovoří o pedagogově potřebě sdílet své pocity a problémy s konkrétními žáky s někým dalším. Speciální pedagog může využít této formy podpory svých kolegů k mobilizaci jejich vnitřního potenciálu čelit obtížím, které při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou nastat.

5 Studie příkladů dobré praxe speciálních pedagogů na středních školách

Zatímco školní poradenská pracoviště s pozicí speciálního pedagoga se pomalu stávají na úrovni základního školství běžnými, poradenská pracoviště středních škol téměř většinou pozici speciálního pedagoga postrádají. V praktické části své diplomové práce jsem se proto rozhodla v průzkumném šetření oslovit poradenská pracoviště středních škol, která pozici speciálního pedagoga mají obsazenou, a analyzovat formu a podobu speciálně pedagogického poradenství na této vzdělávací úrovni. V předchozí části své práce jsem teoreticky popsala možné formy speciálně pedagogického poradenství zaměřené na žáky a pedagogy. V této části diplomové práce prostřednictvím rozboru dotazníkového šetření bylo mým záměrem získat informace o roli speciálního pedagoga při vzdělávání žáků na středních školách a konkrétní podobě a obsahu speciálně pedagogického poradenství na těchto školách.

5.1 Metodologie průzkumného šetření

Pro studii příkladů dobré praxe speciálních pedagogů na středních školách bylo zapotřebí realizovat průzkumné šetření, před jehož zahájením bylo nezbytné si stanovit cíle tohoto šetření, formulovat otázky pro cílovou skupinu výzkumného souboru a zvolit vhodný nástroj šetření.

5.1.1 Stanovení cíle průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření realizovaného v rámci této diplomové práce bylo zjistit, jakou roli má speciální pedagog při vzdělávání žáků na šetřených středních školách. Důvodem tohoto průzkumného šetření byla mimo jiné i snaha získat informace o konkrétním naplňování rámcově doporučených činností speciálního pedagoga a to zejména proto, že je dosud jen velmi málo zkušeností s touto oblastí ve školním poradenství na úrovni středního vzdělávání. Pro získání těchto informací bylo zapotřebí oslovit speciální pedagogy, kteří na středních školách působí. Cenným zdrojem informací o vhodnosti rozsahu a obsahu poradenských služeb speciálního pedagoga jsou také pedagogové škol, kde speciální pedagog působí. Z tohoto důvodu jsem realizovala dotazníkové šetření mezi těmito pedagogy s cílem zjistit, jak jim přítomnost speciálního pedagoga ve škole pomáhá rozlišovat a naplňovat vzdělávací potřeby žáků, bez specifikace, zda se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či o

žáky intaktní. Důvodem pro nespécifikování speciálních vzdělávacích potřeb žáků je můj souhlasný postoj k postupnému zavádění inkluzivního vzdělávacího přístupu i na středních školách, který vnímá žáky podle aktuálně potřebné míry podpory, nikoli podle kategorií speciálních vzdělávacích potřeb.

5.1.2 Stanovení otázek průzkumného šetření

K získání informací potřebných pro dosažení cíle průzkumného šetření bylo třeba si stanovit otázky. Na základě teoretického studia, praktických zkušeností a formulace cíle průzkumného šetření byly stanoveny tyto otázky:

Výzkumná otázka č.1:

Jaké poradenské služby poskytují speciální pedagogové na šetřených středních školách?

Výzkumné otázky č.2:

Jak vnímají speciální pedagogové svou roli při vzdělávání žáků středních škol?

Výzkumná otázka č.3:

Do jaké míry je vnímána pozice speciálního pedagoga jako přínosná pro celou školu?

Výzkumná otázka č. 4:

Je speciální pedagog vnímán jako někdo, kdo může podporovat pedagogy při jejich práci se žáky?

Výzkumná otázka č. 5:

Je speciální pedagog vnímán jako zdroj podpory žákům, kteří čelí jakýmkoliv překážkám ve vzdělávání a které je třeba odstraňovat?

5.1.3 Stanovení souboru průzkumného šetření

Po stanovení cíle a formulaci otázek bylo potřeba oslovit dvě skupiny respondentů a vytvořit tak dva soubory, v rámci kterých by šetření proběhlo. Soubor respondentů, kteří by podali informace o službách pedagogického poradenství na středních školách, byli speciální pedagogové na nich působící. Druhým souborem respondentů byli pedagogové škol, na kterých působí speciální pedagogové.

Podmínkou pro realizaci průzkumného šetření mezi pedagogickými pracovníky středních škol byla přítomnost speciálního pedagoga na poradenském pracovišti školy.

Nezbytným krokem před zahájením šetření bylo tedy vyhledat střední školy, kde je tato pozice v rámci školního poradenského pracoviště obsazena. Jedinou možností, jak získat tato pracoviště, bylo najít je prostřednictvím internetu, protože osobní či telefonické kontaktování škol s cílem zjistit, které pozice školního poradenského pracoviště jsou obsazeny, se jevilo jako velmi neefektivní a časově náročné. Vyhledávání jsem tedy realizovala prostřednictvím internetových stránek středních škol uvedených na portále www.infoabsolvent.cz, dále podle seznamu škol zařazených do programu VIP III, uvedeného na stránkách NIDV, sekce IPPP, dvě pracoviště jsem oslovila na základě doporučení vedoucí práce a do průzkumného šetření jsem také zahrнула šetření na střední škole, kde působím na pozici speciálního pedagoga. Celkově jsem navštívila více než sto webových stránek středních škol, abych zjistila, zda v rámci jejich poradenského pracoviště působí speciální pedagog, kterého bych mohla oslovit.

Vzhledem k malému počtu školních pracovišť s obsazenou pozicí speciálního pedagoga jsem záměrným výběrem stanovila soubor dvanácti školních poradenských pracovišť. Následně jsem speciální pedagogy těchto pracovišť telefonicky kontaktovala a požádala je o účast v průzkumném šetření. Ze dvanácti oslovených speciálních pedagogů jich devět souhlasilo s účastí v mém průzkumném šetření.

Podmínkou pro realizaci průzkumného šetření mezi pedagogickými pracovníky středních škol byla přítomnost speciálního pedagoga na poradenském pracovišti školy. Pedagogické pracovníky jsem oslovila prostřednictvím speciálních pedagogů, kteří zároveň se souhlasem s účastí v mém průzkumném šetření byli ochotni zprostředkovat dotazníky pedagogům v rámci své školy.

5.1.4 Popis použitých metod

Pro realizaci průzkumného šetření jsem použila dotazníkové šetření jako kvantitativní metodu výzkumu.

Pro soubor speciálních pedagogů jsem vytvořila dotazník, který se skládal ze dvou oddílů a obsahoval velké množství otevřených otázek, které se vztahovaly k poskytování poradenských služeb a měly blíže specifikovat pozici speciálního pedagoga na střední škole. Důvodem pro volbu tohoto typu dotazníku byla snaha získat co nejvíce údajů a informací k popisu forem a rozsahu poskytovaného speciálně pedagogického poradenství na střední škole. Pro tuto část výzkumného šetření by byl také vhodný polostrukturovaný rozhovor, což ale vzhledem umístění školních poradenských pracovišť ve školách po celé České republice nebylo v silách autorky práce realizovat.

Pro pedagogické pracovníky jsem vytvořila dotazník, který obsahoval výroky hodnocené čtyřstupňovou verbální škálou. Důvodem pro tento typ dotazníku bylo rychlé a snadné vyplnění, které by zúčastněné pedagogy minimálně časově zatížilo a přitom by zajistilo dostatek informací pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

5.1.4.1 Popis dotazníku pro speciální pedagogy

Při konstrukci dotazníku pro speciální pedagogy jsem si stanovila dvě základní témata, v rámci kterých jsem chtěla získat informace pro zodpovězení výzkumných otázek č. 1 a 2. Tato dvě témata jsem dále rozvíjela dalšími položkami, které měly za cíl podat podrobný popis činností speciálního pedagoga, vymezení jeho postavení ve škole a role ve vzdělávání žáků na střední škole.

Okruh otázek *A) Obecné informace o poskytování poradenských služeb na střední škole* měl položky zaměřené na zjišťování obecných informací o škole a postavení speciálního pedagoga v rámci školy a školního poradenského pracoviště. V této části dotazníku bylo 9 položek – otázek, některé z nich obsahovaly další doplňující otázky.

Otázky byly konkrétně zaměřeny na získání následujících informací:

- celkový počet žáků vzdělávaných ve škole, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich kategorizace podle stávajícího školského zákona,
- bariérovost / bezbariérovost školy,
- status školního poradenského pracoviště, komunikace s vedením
- pozice obsazené ve školním poradenském pracovišti,
- zaměstnanecký poměr pracovníků, časová dostupnost pro zájemce o poradenské služby
- informovanost potenciálních zájemců o poradenské služby.

Okruh otázek *B) Bližší specifikace pozice školního speciálního pedagoga* se zaměřil na získání detailnějších informací o pozici speciálního pedagoga, rozsahu jeho činností a vztahu k vedení školy a ostatním pedagogům školy. V této části dotazníku bylo 8 položek – otázek, většina z nich obsahovala další doplňující otázky. Položka č. 9 byla otevřená pro sdělení dalších informací ze strany speciálního pedagoga.

Otázky byly zacíleny na získání následujících informací:

- okolnosti vzniku pozice speciálního pedagoga, komunikace s vedením,
- vymezení kompetencí speciálního pedagoga, případně výše pracovního úvazku,
- komunikace s ostatními pedagogy školy, postavení v rámci pedagogického sboru,
- informovanost o nabídce poradenských služeb speciálního pedagoga směrem k potenciálním zájemcům o tyto služby.

5.1.4.2 Popis dotazníku pro pedagogy

Dotazník pro pedagogy škol, ve kterých působí speciální pedagog, byly koncipovány jako škálovací dotazník s 12 položkami. K položkám byl přiřazen výběr ze čtyřstupňové verbální škály. Tento typ dotazníku byl vybrán z důvodu, že je snadný pro vyplnění a klade malé nároky na aktivní přístup respondentů šetření. Po obsahové stránce byly položky dotazníku pro pedagogy inspirovány Indexem inkluze (Booth, Ainscow, česky 2007).

Položky dotazníku sledovaly různé oblasti s cílem získat podklady pro zodpovězení výzkumných otázek č. 3, 4 a 5.

Položky dotazníku č. 1, 2, 3, 8 byly rozpracováním výzkumné otázky č. 3 *Do jaké míry je vnímána pozice speciálního pedagoga jako přínosná pro celou školu?* Byly zaměřeny na vnímání politiky a přístupu školy směrem ke vzdělávání žáků a vnímání role speciálního pedagoga v jejich případném ovlivnění.

Výzkumná otázka č. 4 *Je speciální pedagog vnímán jako někdo, kdo může podporovat pedagogy při jejich práci se žáky?* byla rozpracována v otázkách č. 5, 7, 9 a 11. Ty zjišťovaly vnímání podpory pedagogů při vzdělávání žáků intaktních i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany speciálního pedagoga.

Výzkumná otázka č. 5 *Je speciální pedagog vnímán jako zdroj podpory žákům, kteří čelí jakýmkoliv překážkám ve vzdělávání a které je třeba odstraňovat?* byla rozpracována v otázkách 6, 10 a 12. Ty byly obsahově zaměřeny na zjišťování vnímání podpory speciálního pedagoga při vzdělávání žáků.

Dotazník byl doplněn o položku č. 4 zjišťující míru informovanosti pedagogů o činnostech a aktivitách speciálního pedagoga na jejich střední škole.

5.2 Realizace průzkumného dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření byla zadáno a vyhodnoceno v průběhu zpracování této práce. Komunikaci se speciálními pedagogy jsem zahájila telefonicky a domluvila podrobnosti účasti v průzkumném šetření. Dotazník pro tento soubor respondentů byl zaslán elektronicky, dotazníky pro pedagogy jsem zaslala poštou na adresu speciálních pedagogů a součástí zásilky byla i ofrankovaná odpovědní obálka. Takto byli osloveni pedagogové následujících středních škol:

- SŠ zemědělská a potravinářská, Klatovy
- SŠ informatiky a finančních služeb, Plzeň
- VOŠ a SŠ Varnsdorf
- SOŠ a SOU Dubská, Kladno
- SŠ zahradnická, Litomyšl
- SŠ stavební a dřevozpracující, Ostrava - Zábřeh
- VOŠ a Střední průmyslová škola, Rychnov nad Kněžnou

- Střední škola prof. Matějčka, Ostrava

Do souboru byla zařazena i VOŠ a SZeŠ Benešov, kde působí autorka práce.

5.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Vyplněné dotazníky od obou souborů respondentů jsem po navrácení podrobila vyhodnocení a zpracovala jejich výsledky. Dotazníky pro speciální pedagogy byly zpracovány po stránce obsahové, dotazník pro pedagogy byl zpracován kvantitativními metodami.

5.3.1 Vyhodnocení dotazníků pro speciální pedagogy

Soubor speciálních pedagogů měl 9 respondentů, z toho 7 jich zaslalo dotazník zpět, návratnost činila 78 %.

Vyhodnocením dotazníků pro speciální pedagogy po obsahové stránce jsem shromáždila podklady, na základě kterých jsem mohla zodpovědět výzkumné otázky č. 1 a 2.

5.3.1.1 SŠ zemědělská a potravinářská, Klatovy

Ve škole je vzděláváno okolo 600 žáků, z toho je 20 žáků zdravotně znevýhodněno SPU, 1 žákyně se sluchovým postižením je vedena jako žák se zdravotním postižením. Určitá míra bezbariérovosti je zajištěna výtahem v budově školy. Školní poradenské pracoviště bylo zřízeno před 3 roky a má dvě výchovné poradkyně, metodičku prevence a speciálního pedagoga. Pracovníci školního poradenského pracoviště jsou pro poskytování poradenských služeb k dispozici kdykoliv po domluvě. S vedením školy pracovníci školního poradenského pracoviště komunikují průběžně, vedení se podněty zabývá, ne všechny přijímá, z některých činí následná opatření. Informovanost je zajištěna prostřednictvím webových stránek školy, informace lze získat u třídních učitelů a od vedení školy.

Ustanovení pozice školního speciálního pedagoga inicioval ředitel školy na základě doporučení oblastní metodičky prevence jako podporu činnosti výchovné poradkyně a školní metodičky prevence. Komunikace s vedením je v rámci porad a individuálních konzultací. Speciální pedagog pracuje ve škole jako pedagog s úvazkem 0,5 a pozici speciálního pedagoga vykonává v rámci projektu RAMPS – VIP III také s úvazkem 0,5. Speciální

pedagožka neměla zpočátku jasně stanovenou náplň činností, tu si postupně stanovovala v koordinaci s ostatními pracovníky školního poradenského pracoviště a na základě potřeb školy a jejích žáků. Prvořadou cílovou skupinou speciální pedagožky jsou žáci školy a dále se ve svých činnostech zaměřuje na práci se žáky s SPU a SPUCH a preventivní práci v nejširším slova smyslu. Konkrétní poradenské služby jsou: intervence, individuální a skupinová práce se žáky, spolupráce na tvorbě IVP, metodická podpora pedagogů a vychovatelů, podpora zdravého klima školy, práce s rodinami žáků, spolupráce s odborníky mimo školu, zajištění a organizace různých přednášek pro žáky školy. Speciální pedagožka se domnívá, že je většinou pedagogického sboru vnímána jako kompetentní osoba zodpovědná za zapojování všech žáků do vzdělávání.

V komentáři dotazníku speciální pedagožka uvedla, že na základě svých zkušeností je evidentní, že školní speciální pedagog má více času a prostoru pro poskytování individuální podpory žákům i metodickou podporu pedagogům. Jako problematické oblasti vidí nedostatečnou finanční podporu středních škol pro zřízení pozice speciálního pedagoga a přetrvávající nedůvěru.

5.3.1.2 SŠ informatiky a finančních služeb, Plzeň

Ve škole se vzdělává 525 žáků, 2 žáci jsou vedeni jako žáci se zdravotním znevýhodněním SPU. Škola má bezbariérovou plošinu. V rámci školního poradenského pracoviště, které je zřízeno již osmým rokem, pracuje výchovný poradce, metodik prevence a speciální pedagog. Komunikace s vedením probíhá v rámci každoměsíčních porad a podle aktuálních potřeb. Pracovníci školního poradenského pracoviště jsou k dispozici každý den v týdnu v rozsahu přibližně 8 hodin. Informace o možnosti využít školní poradenské pracoviště lze najít na webových stránkách a nástěnce, dále ve školní řádu, školní časopise a jsou také podávány během třídních schůzek.

Pozice školní speciálního pedagoga vznikla na popud ředitelství školy, speciální pedagožka dlouhodobě spolupracovala se školou z pozice zaměstnance PPP. Ve škole je zaměstnána v rámci projektu RAMPS –VIP III na plný úvazek, ve škole také 2 roky učila a v současnosti i na pozici školního speciálního pedagoga příležitostně zastupuje učitele. Činnost speciálního pedagoga byla řešena a postupně rozvíjena v těsné spolupráci s vedením školy. Mezi činnosti,

kteří speciální pedagožka vykonává, zařadila individuální a skupinové diagnostické a intervenční činnosti se žáky, denní konzultace s učiteli. Speciální pedagožka se domnívá, že společně s týmem školy pracuje na odstraňování překážek v učení a na zapojování všech žáků.

5.3.1.3 SŠ zahradnická, Litomyšl

Škola vzdělává asi 800 žáků, z toho je 58 žáků se zdravotním postižením - 32 žáků s lehkou mentální retardací, 1 žák s tělesným postižením, 3 žáci s poruchami chování, 22 žáků s SPU. Zdravotně znevýhodněných žáků má škola 8, bližší specifikace neuvedena. Škola je bariérová. Školní poradenské pracoviště není oficiálně zřízeno (není tímto názvem označováno), ale škola má výchovného poradce, metodika prevence a školního psychologa, kteří prakticky školní poradenské pracoviště tvoří. Speciální pedagožka je učitelkou na odborném učilišti a pro výkon funkce školního speciálního pedagoga má vyhrazen jeden den v týdnu. Informace o poradenských službách školy směrem k žákům a jejich rodičům je zajištěno prostřednictvím dopisu a generálního souhlasu s poskytováním poradenských služeb, pracovníci školy jsou informováni na poradách školy.

Pozice školního speciálního pedagoga nebyla oficiálně ustanovena, není ani specifikována jeho činnost, sama speciální pedagožka uvedla pouze práci se žáky a pedagogy bez podrobnějších informací. Vzhledem k pozici učitelky odborného učiliště má možnost ovlivňovat průběh výuky a je zapojena do plánování a přípravy výuky. Speciální pedagožka uvedla velmi dobrou komunikaci s vedením školy, které akceptuje doporučení z její strany. Pracovníci školy vnímají její příspěvek ke zlepšování klimatu školy a odstraňování překážek v učení a zapojování všech žáků.

5.3.1.4 SŠ stavební a dřevozpracující, Ostrava – Zábřeh

V této škole se vzdělává přes 600 žáků, z toho 91 žáků se zdravotním postižením, z nichž je 54 vzděláváno v oborech odborného učiliště kategorie E, ostatní jsou individuálně integrováni do běžných tříd. Mezi těmito žáky jsou žáci s lehkým mentálním postižením (50), žáci s poruchami chování a poruchami učení, žáci s vadami řeči a žák s autismem. Zdravotně znevýhodněných žáků vzdělává škola celkem 47 (méně závažné poruchy učení, méně závažné

ADHD, záchvatovitá onemocnění, znevýhodnění tělesného charakteru), ve výčtu byli zařazeni i 4 žáci se sociálním znevýhodněním. Škola je rozmístěna do několika budov a dílen ve městě, z nichž o většině se nedá hovořit jako o bezbariérových. Školní poradenské pracoviště je zřízeno již více než 7 let na základě krajského projektu na podporu vzniku a rozvoje školních poradenských pracovišť a má obsazeny pozice výchovného poradce, metodika prevence a školního speciálního pedagoga – etopeda. Školní poradenské pracoviště bylo budováno zcela nově, komunikace mezi vedením školy a pracovníky školního poradenského pracoviště byla zejména zpočátku velmi intenzivní, v současnosti je pracoviště již plně systémově nastaveno a komunikuje s vedením téměř každodenně na řešení aktuálně vzniklých problémů. O možnosti využívat školních poradenských služeb jsou žáci a jejich rodiče informováni již v průběhu přijímacího řízení, dále na zahajovací schůzce s rodiči žáků, kde jsou jim předány písemné informace a kontaktní údaje na pracovníky poradenského pracoviště školy. Informovanost pedagogů je zajišťována na pravidelných měsíčních poradách.

Pozici speciálního pedagoga inicioval ředitel školy, který chtěl systémově řešit problémové chování žáků – agresivní chování, záškoláctví a další nežádoucí jevy. Speciální pedagog pracuje na plný úvazek a je hrazen z krajských prostředků. Jeho činnost byla zpočátku rámcově specifikována podle platné legislativy, postupně se upravovala podle konkrétních podmínek školy. Podněty ze strany speciálního pedagoga jsou diskutovány s vedením školy a ve většině případech akceptovány a implementovány do vzdělávací politiky školy. Speciální pedagog dále vykonává funkci předsedy výchovné komise a evaluační komise školy. Ochota pedagogů školy spolupracovat se speciálním pedagogem byla zpočátku malá, postupně si vybudoval mezi pedagogy určitou vážnost a v současné době většina pedagogů školy ráda, že je speciální pedagog ve škole přítomen a podporu z jeho strany využívají např. formou konzultace, žádostí o hospitaci a pomoc při řešení nejrůznějších problémů se žáky. I přesto však určité množství učitelů i v současné době s pozicí etopeda nesouhlasí, služby odmítají využívat a dá se říci, že svůj postoj dávají najevo. Mezi činnostmi, které speciální pedagog běžně vykonává, převažuje individuální práce se žáky, dále diagnostika, poradenství, krizová intervence, intervence ve třídě a práce se třídou, terénní práce, jednání s úřady. Speciální pedagog se domnívá, že se mu daří své kolegy postupně seznamovat s vizí inkluzivního vzdělávání a má k tomu plnou podporu vedení školy.

V dodatečném komentáři dotazníku se speciální pedagog vrací k počátkům budování školní pracoviště a popisuje silný odpor svých kolegů – výchovného poradce a metodika prevence ale i ostatních pedagogů, kteří se cítili ohroženi a znejistěni nově vzniklou pozicí speciálního pedagoga. Dále konstatuje, že nyní je většinou pedagogického sboru vnímán jako podpora a služba všem ve škole. Vyzdvihuje přístup vedení školy, které má představu o podobě této poradenské služby a přitom ponechává speciálnímu pedagogovi dostatečný prostor pro vlastní uchopení a naplňování této představy.

5.3.1.5 VOŠ a Střední průmyslová škola, Rychnov nad Kněžnou

Tato škola vzdělává přibližně 730 žáků, z toho je 52 žáků vedeno jako žáci se zdravotním postižením (SPU), 4 žáci se zdravotním znevýhodněním (psychické onemocnění, onkologické onemocnění, diabetes). Škola má několik budov, v jedné budově je výtah, celkově je většina prostor teoretické výuky bariérových, taktéž domov mládeže. Školní poradenské pracoviště bylo zřízeno v roce 2009, má obsazeny pozice dvou výchovných poradců, metodika prevence, speciálního pedagoga a od dubna 2012 je z prostředků projektu EU peníze SŠ hrazen i psycholog s úvazkem 0,25. Komunikace s vedením probíhá v různých formách, vedení jsou předávány podklady z porad pracovníků školního poradenského pracoviště a většina námětů je vedením přijata. Informace o činnostech školního poradenského pracoviště nejsou uvedeny na webových stránkách školy, pouze na informační nástěnce. Žáci se o službách poradenského pracoviště dozvídají na adaptačních pobytech a rodiče na první informační schůzce počátkem školního roku.

Vznik pozice školního speciálního pedagoga inicioval ředitel školy zřejmě jako podporu výchovným poradcům při řešení problémových situací ve škole a jako podpora pedagogům. Speciální pedagožka pracuje na plný úvazek a je hrazena z rozpočtu školy, resp. zřizovatele. Náplň její práce byla stanovena hned při nástupu a to zejména v kontextu vymezení kompetencí s výchovnými poradkyněmi a školním metodikem prevence. Vzhledem k dislokaci školy do několika budov se snaží být vždy alespoň jeden den v týdnu v dispozici v každé z těchto budov. V chodu školy je zapojena zastupováním (suplováním), dozory a jinou prací se třídami, výuku nijak ovlivňovat nemůže. Mezi poradenské služby, které speciální pedagožka nabízí, je zejména poradenství v souvislosti s SPUCH, konzultace při výukových potížích. Speciální pedagožka se domnívá, že řada pedagogů se dosud

s myšlenkou speciálně pedagogického poradenství ve škole neztotožnila, s myšlenkou inkluzivního vzdělávání jsou obeznámeni ale nesouhlasí s ní. Velké výhrady ve spojení s pozicí speciálního pedagoga jsou charakteru financování z prostředků školy.

5.3.1.6 Střední škola prof. Zdeňka Matějčka, Ostrava

Škola vzdělává 1087 žáků a vzhledem k tomu, že se a zaměřuje i na vzdělávání žáků se zdravotním postižením a vzdělává tyto žáky v oborech odborného učiliště, je z tohoto počtu asi 300 žáků se zdravotním postižením – 156 žáků s mentálním postižením, 5 žáků se sluchovým a 6 žáků se zrakovým postižením, 33 žáků má tělesné postižení, 26 žáků s PAS, žáků s SPUCH je 23 a žáků s kombinovaným postižením 28. Škola je zcela bezbariérová. Školní poradenské pracoviště bylo oficiálně založeno před šesti lety, má obsazeny všechny pozice, z nichž některé jsou kombinované, např. speciální pedagog a výchovný poradce. Podle velikosti úvazku jsou tak různě k dispozici pro poskytování poradenských služeb. Spolupráce a komunikace s vedením školy je maximální s cílem vytvářet co nejlepší podmínky pro vzdělávání všech žáků školy. Pracovníci školního poradenského pracoviště se pravidelně schází s vedením školy, dále dle aktuální potřeby. Předmětem těchto jednání jsou doporučení ze strany pracovníků a závěry jsou uváděny do praxe např. implementací do školního řádu, informacemi směrem k třídním učitelům. Informovanost směrem k zákonným zástupcům je zabezpečena souhlasem s činností speciálního pedagoga a školního psychologa na začátku studia, žákům jsou pracovníci představeni při slavnostním zahájení. Dále jsou informace na webových stránkách školy, s pedagogy jsou v pracovníci školního poradenského pracoviště v každodenním kontaktu.

Pozice speciálního pedagoga vznikla z iniciativy jedné pedagožky školy, která zpracovala projekt školního poradenského pracoviště financovaného v rámci projektu VIP kariéra. Projekt již skončil a speciální pedagožka nadále pracuje ve škole na úvazek 0,5 a je placena z rozpočtu školy. Činnost speciálního pedagoga byla stanovena ředitelem školy podle standardní náplně pracovníka na pozici speciálního pedagoga. Výuku může speciální pedagožka ovlivňovat jen formou doporučení vyučujícím, konzultacemi výukových postupů při naplňování IVP. Speciální pedagožka se domnívá, že vzhledem k zaměření školy i na vzdělávání žáků s nejrůznějšími handicapy je integrální součástí politiky školy, pedagogové

školy vyhledávají její služby a podporu. Dále se domnívá, že pozice speciálního pedagoga či psychologa na středních školách je pozitivním krokem pro zlepšení klimatu těchto škol.

5.3.1.7 VOŠ a SZeŠ Benešov

V této škole je vzděláváno téměř 500 žáků, z toho 386 ve středním vzdělávání. Z toho počtu je aktuálně ve škole vzděláváno 5 žáků se zdravotním postižením – 4 žáci se SPU problematikou, 1 žákyně se sluchovým postižením, a 16 žáků se zdravotním znevýhodněním (oslabení v důsledku SPU, 2 psychiatrická onemocnění, 2 epileptická onemocnění). Škola je bariérová, stejně tak domov mládeže, nacházející se v areálu školy. Školní poradenské pracoviště je oficiálně zřízeno od školní roku 2009/2010 a má obsazeny všechny pozice, metodik prevence a výchovný poradce pracují v rozsahu, který upravuje legislativa, speciální pedagog v úvazku 0,75, psycholog pracuje na dohodu v rozsahu do 22 hodin měsíčně. Školní poradenské pracoviště je od února 2012 financováno z projektu v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Konzultační hodiny pracovníků jsou rozloženy do celého týdne, speciální pedagog je k dispozici pro poskytování poradenských služeb čtyři dny v týdnu po celý den. Informace o poskytování školních poradenských služeb jsou na webu školy, na dveřích u vstupu do školního objektu, na nástěnkách. Seznámení s možností využití poradenských služeb školy probíhá již během dnů otevřených dveří, při přijímacím řízení, při schůzce s rodiči žáků před nástupem do školy a během adaptačního kurzu žáků 1.ročníků. Komunikace pracovníků školního poradenského pracoviště s vedením probíhá formou pravidelných porad jednou měsíčně a dále kdykoliv při výskytu problému, který je třeba s vedením diskutovat a společně řešit.

Vznik pozice speciálního pedagoga iniciovala ředitelka školy s cílem zajistit kompletní poradenské služby školy. Činnost speciální pedagožky byla rámcově stanovena při nástupu na pozici, dále bylo zapotřebí vymezit kompetence jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště, což proběhlo jejich interní dohodou po několika jednáních. Speciální pedagožka podává vedení školy doporučení pro celkovou úpravu politiky a kultury školy, ale ta jsou jen zřídka implementována do její další strategie. Mezi nabízené poradenské služby žákům patří poradenství žákům s SPUCH, poradenství pro osvojování učebních strategií, individuální a skupinová studijní podpora v obecných studijních dovednostech a v českém a anglickém jazyce, krizová intervence a poradenství v obtížné životní situaci, také komunikace

s institucemi, jednání s rodiči. Dále je to poradenství a podpora pedagogům školy, příprava a zpracování IVP ve spolupráci s vyučujícími, metodická podpora třídních učitelů při realizaci třídnických hodin, práce se třídou na vyžádání třídního učitele. Speciální pedagožka se snaží aktuálně reagovat na potřeby žáků a pedagogů a hledá možnosti rozvinutí další spolupráce. Výuku může ovlivňovat pouze svými doporučeními pedagogům, jak pracovat s jednotlivými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagožka má zkušenost, že pedagogové akceptovali její přítomnost ve škole, ale ne všichni jsou ztotožněni s myšlenkou odstraňování překážek v učení některých žáků a postupného zavádění inkluzivní praxe. Nejlepší spolupráce je s učiteli jazyků (českého, anglického a německého) a učiteli praxe.

Speciální pedagožka se domnívá, že zatím není prostor pro systémové změny politiky a kultury školy, které v současném stavu negativně ovlivňují vzdělávání žáků a vytváří i do určité míry ohrožující prostředí pro samotné pedagogy. Také cítí slabou praktickou podporu ze strany vedení školy, které je v postoji k přítomnosti speciálního pedagoga ve škole nejednotné.

5.3.1.8 Vyhodnocení výzkumných otázek č. 1 a 2

Obsahové zpracování dotazníků pro pedagogy umožnilo následovnou formulaci odpovědí na výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č.1:

Jaké poradenské služby poskytují speciální pedagogové na šetřených středních školách?

Speciální pedagogové na šetřených středních školách poskytují v rámci speciálně pedagogického poradenství široké spektrum služeb jednak žákům, jednak pedagogům školy.

Tyto služby jsou následující:

- Spolupodílení se na vytváření podmínek výuky s ohledem na zdravotní stav žáků,
- Podpora zdravého klimatu školy,
- Metodická podpora pedagogů při řešení problémů výukových, kázeňských a při výskytu dalších negativních jevů,
- Metodická podpora pedagogů při vedení třídnických hodin,

- Práce se třídami,
- Diagnostika a konzultace při výukových potížích žáků,
- Poradenství v oblasti specifických poruch učení a chování
- Individuální a skupinová intervence s žáky,
- Poskytování studijní podpory žákům ve vybraných předmětech, zejména v českém a anglickém jazyce,
- Jednání s rodiči a externími odborníky a institucemi.

Výzkumná otázka č.2:

Jak vnímají speciální pedagogové svou roli při vzdělávání žáků středních škol?

Z odpovědí speciálních pedagogů jednoznačně vyplývá, že jsou si vědomi svého přínosu pro vzdělávání žáků středních škol a to žáků intaktních i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vnímají jednoznačně pozitivní přínos pro žáky, kterým mohou na rozdíl od běžných pedagogů nabídnout více prostoru a podpory při řešení jejich obtíží a problémů. Někteří se shodují na obtížích ve financování své pozice. Komunikace s vedením školy je u většiny speciálních pedagogů dobrá až vynikající, někteří by uvítali výraznější strategické vedení. V komunikaci s pedagogy škol lze tušit vliv školní politiky a kultury na celkové vnímání pozice speciálního pedagoga jako součásti podpůrného a poradenského systému školy.

5.3.2 Vyhodnocení dotazníků pro učitele

Prostřednictvím speciálních pedagogů bylo distribuováno celkem 235 dotazníků pro pedagogy, navrátilo se 149 vyplněných dotazníků, což činí 63 % návratnost. Na některé otázky v dotazníku nebylo reagováno, tzn. že se neshoduje vždy celková četnost odpovědí na položku odpovídající celkovému počtu vyplněných dotazníků. Dotazníky byly zpracovány kvantitativními metodami vyhodnocování škálových dotazníků. V položkách byla uvedena zkratka ŠSP – školní speciální pedagog.

Základním zpracováním dotazníků jsem stanovila frekvenci voleb u jednotlivých položek a tyto výsledky jsem pro přehlednost uspořádala do tabulky č. 1. U některých dotazníků nebyla vybrána žádná z nabízených poloh škály, z tohoto důvodu nemají jednotlivé položky shodný počet voleb.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Celkem voleb
1. Pozice ŠSP je součástí koncepce školy.	109	27	7	6	149
2. Činnost ŠSP je vedením školy podporována.	120	28	1	0	149
3. Práci ŠSP vnímám jako přínosnou pro celou školu.	91	33	14	8	146
4. O činnosti a aktivitách ŠSP jsem dostatečně informován.	66	53	22	7	148
5. ŠSP prakticky i teoreticky podporuje pedagogy při jejich práci se žáky.	74	47	18	10	149
6. ŠSP poskytuje potřebnou podporu žákům, kteří ji potřebují.	100	39	9	1	149
7. ŠSP se zapojuje do plánování a přípravy výuky.	38	51	40	15	144
8. ŠSP může svými návrhy a podněty ovlivnit dění ve škole a přispět ke zlepšení klimatu školy.	77	54	10	4	145
9. Doporučení ŠSP mi napomáhají ve výuce žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	67	49	18	12	146
10. Překážky ve vzdělávání všech žáků by měly být postupně odstraňovány.	76	61	6	3	146
11. ŠSP seznamuje učitele s koncepcí speciálně vzdělávacích potřeb žáků.	74	51	16	7	148
12. Někteří žáci čelí překážkám v učení v důsledku školní kultury, politiky a praxe.	40	53	34	18	145

Tabulka č. 1 Celkový přehled frekvencí voleb v dotazníku pro pedagogy

U každé položky jsem následně hodnocení škál sloučila a vypočetla kolik procent respondentů volilo jednotlivé polohy škály. Procentuální zastoupení voleb v dotazníku pro pedagogy ukazuje tabulka č. 2.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
1. Pozice ŠSP je součástí koncepce školy.	73,2	18,1	4,7	4,0
2. Činnost ŠSP je vedením školy podporována.	80,5	18,8	0,7	-
3. Práci ŠSP vnímám jako přínosnou pro celou školu.	62,3	22,6	9,6	5,5
4. O činnosti a aktivitách ŠSP jsem dostatečně informován.	44,6	35,8	14,9	4,7
5. ŠSP prakticky i teoreticky podporuje pedagogy při jejich práci se žáky.	49,7	31,5	12,1	6,7
6. ŠSP poskytuje potřebnou podporu žákům, kteří ji potřebují.	67,1	26,2	6,0	0,7
7. ŠSP se zapojuje do plánování a přípravy výuky.	26,4	35,4	27,8	10,4
8. ŠSP může svými návrhy a podněty ovlivnit dění ve škole a přispět ke zlepšení klimatu školy.	53,1	37,2	6,9	2,8
9. Doporučení ŠSP mi napomáhají ve výuce žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	45,9	33,6	12,3	8,2
10. Překážky ve vzdělávání všech žáků by měly být postupně odstraňovány.	52,0	41,8	4,1	2,1
11. ŠSP seznamuje učitele s koncepcí speciálně vzdělávacích potřeb žáků.	50,0	34,5	10,8	4,7
12. Někteří žáci čelí překážkám v učení v důsledku školní kultury, politiky a praxe.	27,6	36,6	23,4	12,4

Tabulka č. 2 Procentuální zastoupení voleb v dotazníku pro pedagogy.

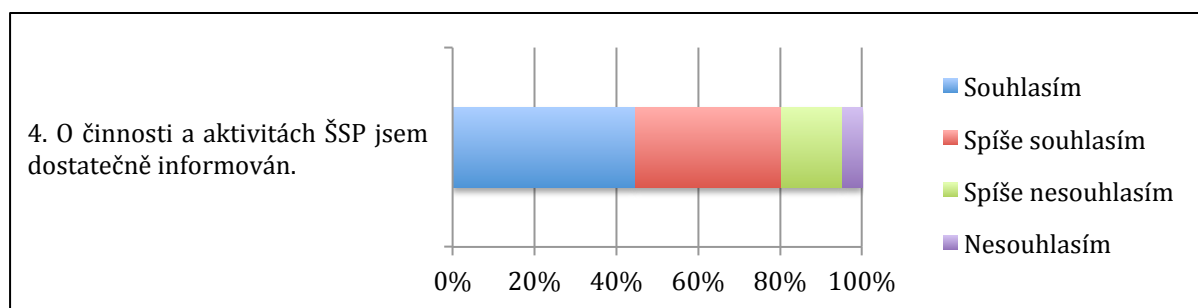
Přehledné uspořádání výsledků celkově vyhodnocených dotazníků mi umožnilo věnovat pozornost položkám, které se stahovaly k jednotlivým výzkumným otázkám.

Položka č. 4 *O činnosti a aktivitách ŠSP jsem dostatečně informován* se nevztahovala k žádné výzkumné otázce a proto jsem ji vyhodnotila zvlášť a výsledky uspořádala do tabulky č.3. Procentuální vyjádření míry informovanosti pedagogů o činnostech speciálního pedagoga ukazuje, že většina pedagogů s tímto výrokem souhlasí či spíše souhlasí. Lze tedy usuzovat na dobrou informovanost pedagogů, což se shoduje s výpověďmi speciálních pedagogů, kteří uváděli, že své kolegy průběžně informují na poradách, při kontaktu s nimi, informace jsou na nástěnkách apod.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
4. O činnosti a aktivitách ŠSP jsem dostatečně informován.	44,6	35,8	14,9	4,7

Tabulka č. 3 Informovanost o činnosti speciálního pedagoga

Procentuální rozložení vypovídající o informovanosti a seznámení pedagogů o činnosti speciálních pedagogů je vyjádřeno také v grafu č. 1.



Graf č. 1 Graf procentuálního rozložení míry informovanosti o činnosti speciálního pedagoga

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 3

Do jaké míry je vnímána pozice speciálního pedagoga jako přínosná pro celou školu?

Procentuální vyjádření položek č. 1, 2, 3 a 8, které jsou rozpracováním výzkumné otázky č.3, naznačuje, jak je pozice speciálního pedagoga vnímána jako přínosná pro školu.

Pouze 8,7 % respondentů se vyjádřilo nesouhlasně či spíše nesouhlasně k tomu, že pozice školního speciálního pedagoga není součástí koncepce školy a její vzdělávací politiky.

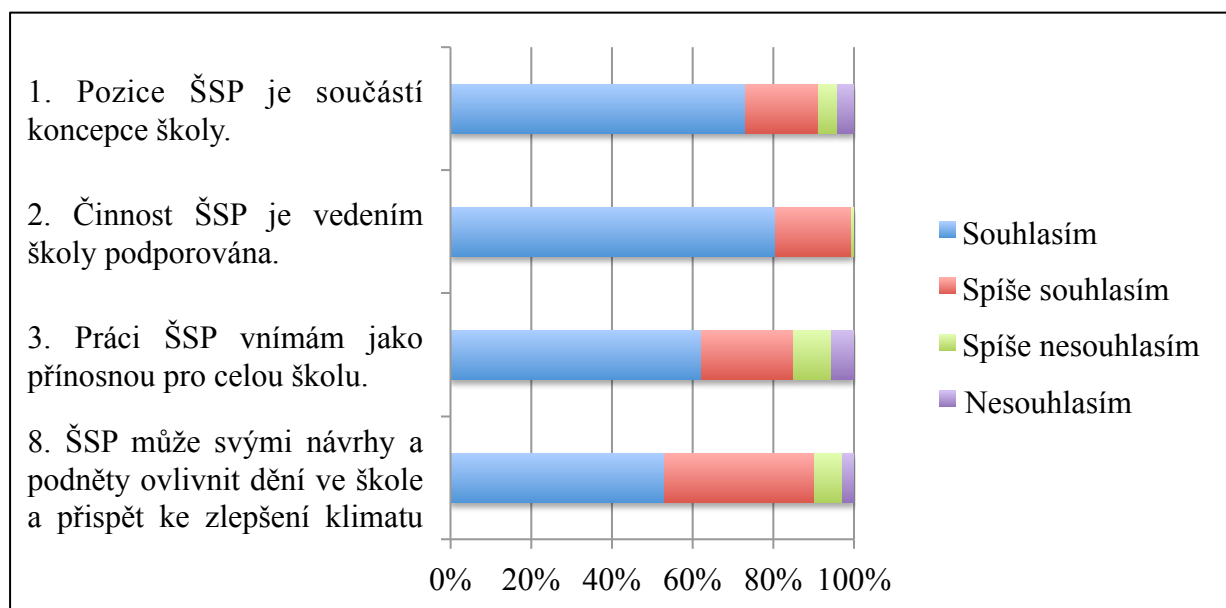
Pouze necelé procento pedagogů se nedomnívá, že činnosti školního speciálního pedagoga je vedením podporována. Tento výsledek odkazuje na informace od speciálních pedagogů, kteří uvádí, že jejich pozici většinou iniciovalo vedení školy, tudíž je tímto vedením podporováno.

Téměř 85 % pedagogů se domnívá, že pozice školního speciálního pedagoga je přínosná pro školu a více než 90 % respondentů je přesvědčeno, že může pozitivně ovlivnit dění a klima školy.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
1. Pozice ŠSP je součástí koncepce školy.	73,2	18,1	4,7	4,0
2. Činnost ŠSP je vedením školy podporována.	80,5	18,8	0,7	-
3. Práci ŠSP vnímám jako přínosnou pro celou školu.	62,3	22,6	9,6	5,5
8. ŠSP může svými návrhy a podněty ovlivnit dění ve škole a přispět ke zlepšení klimatu školy.	53,1	37,2	6,9	2,8

Tabulka č. 4 Procentuální vyjádření položek výzkumné otázky č.

Grafické znázornění procentuálního vyjádření položek vztahujících se k výzkumné otázce č. 3 je uvedeno v grafu č. 2.



Graf č. 2 Graf procentuální vyjádření položek výzkumné otázky č. 3

Výstupy z položek této výzkumné otázky jsem také sumarizovala koeficientem. Hodnotám škál jsem přiřadila váhové číselné koeficienty – položka Souhlasím měla váhu nejvyšší a byl jí přiřazen koeficient 4. Položka Nesouhlasím vyjadřovala nejmenší mírou souhlasu, proto měla koeficient 1. Ze získaných hodnot jsem vypočetla průměr. Tyto průměry jsou uvedeny v tabulce č. 5.

	Průměr
1. Pozice ŠSP je součástí koncepce školy.	3,6
2. Činnost ŠSP je vedením školy podporována.	3,8
3. Práci ŠSP vnímám jako přínosnou pro celou školu.	3,4
8. ŠSP může svými návrhy a podněty ovlivnit dění ve škole a přispět ke zlepšení klimatu školy.	3,4

Tabulka č. 5 Průměr váhového koeficientu položek výzkumné otázky č. 3

Vezmeme-li v úvahu, že koeficienty 4 a 3 vyjadřovaly stanovisko souhlasné či spíše souhlasné, uvedené průměry koeficientů naznačují, že pedagogové se k pozici školního speciálního pedagoga vyjádřili souhlasně.

Na základě výstupů a zpracování položek vztahující se k výzkumné otázce č. 1 lze jednoznačně konstatovat, že pozice školního speciálního pedagoga na střední škole je vnímána jako přínosná pro celou školu.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 4:

Je speciální pedagog vnímán jako někdo, kdo může podporovat pedagogy při jejich práci se žáky?

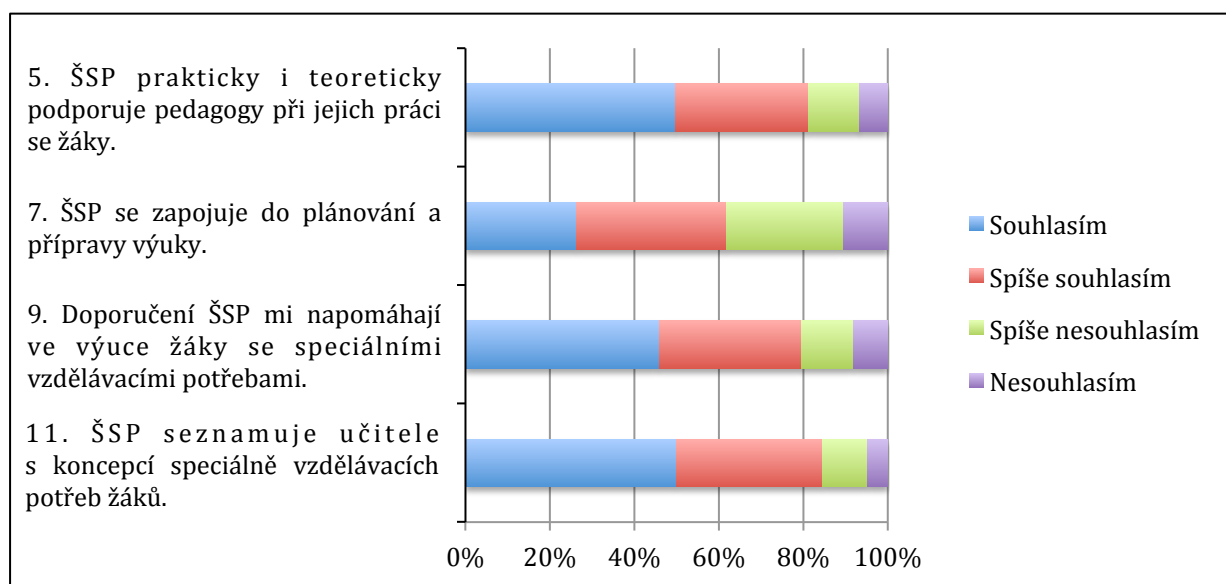
Procentuální rozložení četnosti výběru v položkách č. 5, 7, 9 a 11 rozpracovávající výzkumnou otázku č.4, naznačuje vnímání činnosti speciálního pedagoga jako podpory pro pedagogy školy.

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
5. ŠSP prakticky i teoreticky podporuje pedagogy při jejich práci se žáky.	49,7	31,5	12,1	6,7
7. ŠSP se zapojuje do plánování a přípravy výuky.	26,4	35,4	27,8	10,4
9. Doporučení ŠSP mi napomáhají ve výuce žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	45,9	33,6	12,3	8,2
11. ŠSP seznamuje učitele s koncepcí speciálně vzdělávacích potřeb žáků.	50,0	34,5	10,8	4,7

Tabulka č. 6 Procentuální rozložení položek výzkumné otázky č. 4

V otázce podpory praktické i teoretické je patrný mírný rozptyl. Přesto se více než 80 % pedagogů domnívá, že se jim podpory od speciálního pedagoga dostává, stejně tak vnímají, že jeho doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přínosná.

Ohledně zapojení do plánování a přípravy výuky se vyjádřilo přes 60 % respondentů souhlasně či spíše souhlasně. Nesouhlas či spíše nesouhlas se jeho zapojením vyjádřilo téměř 40 % z nich. Tento výsledek je zajímavé konfrontovat s výroky speciálních pedagogů, kteří se ve většině případů shodovali v tom, že aktivní vstup do plánování a přípravy výuky není v jejich kompetenci. Pak by bylo možné tento rozpor ve výstupech interpretovat rozdílností ve vnímání zapojení do plánování a přípravy výuky ze strany pedagogů a speciálních pedagogů. Procentuální rozložení výsledků ukazuje graf č. 3.



Graf č. 3 Graf procentuální vyjádření položek výzkumné otázky č. 4

Stejně jako u položek výzkumné otázky č. 3 jsem výsledky převedla na váhové koeficienty a vypočítala jejich průměr.

	Průměr
5. ŠSP prakticky i teoreticky podporuje pedagogy při jejich práci se žáky.	3,2
7. ŠSP se zapojuje do plánování a přípravy výuky.	2,7
9. Doporučení ŠSP mi napomáhají ve výuce žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	3,1
11. ŠSP seznamuje učitele s koncepcí speciálně vzdělávacích potřeb žáků.	3,3

Tabulka č. 7 Průměr váhového koeficientu položek výzkumné otázky č. 4

Průměr váhových koeficientů i přes rozptyl v procentuálních údajích ukazuje, že speciální pedagog je vnímán spíše souhlasně jako podpora pedagogů školy při vzdělávání žáků. Tento aspekt v nazírání na speciálního pedagoga jako na zdroj praktické a teoretické podpory pedagogů by jistě bylo zajímavé dále rozpracovat v širším průzkumu, který ale rozsah této práce neumožňoval.

Výstupy k výzkumné otázce č. 4 opravňují se domnívat, že speciální pedagog poskytuje pedagogům škol podporu pro práci se žáky a jejich vzdělávání a je tak důležitou součástí vzdělávání žáků středních škol.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 5:

Je speciální pedagog vnímán jako zdroj podpory žákům, kteří čelí jakýmkoliv překážkám ve vzdělávání a které je třeba odstraňovat?

Procentuální rozložení frekvence voleb míry souhlasu s vnímáním speciálního pedagoga jako zdroje podpory žákům ukazuje tabulka č. 8.

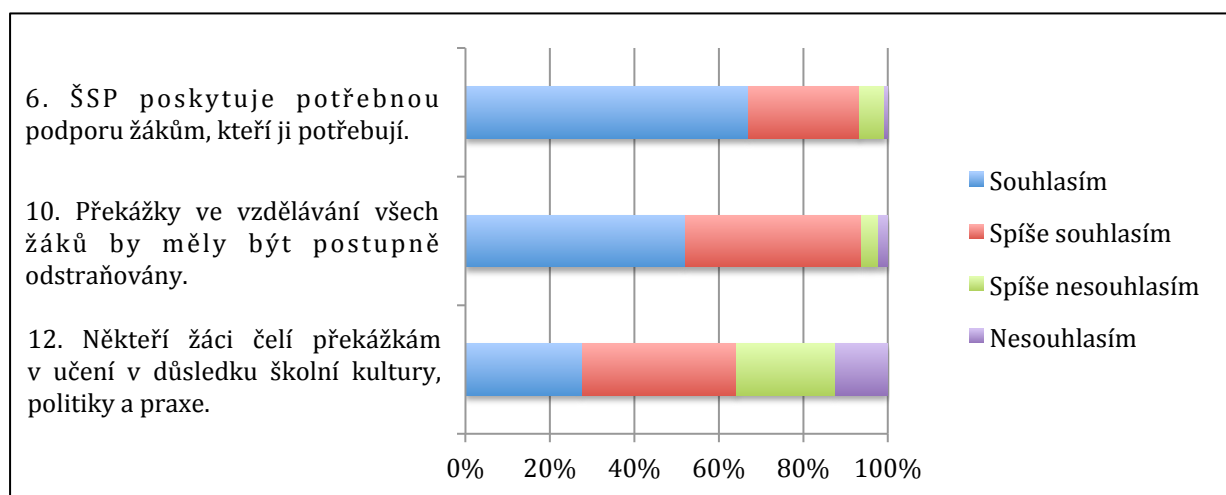
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
6. ŠSP poskytuje potřebnou podporu žákům, kteří ji potřebují.	67,1	26,2	6,0	0,7
10. Překážky ve vzdělávání všech žáků by měly být postupně odstraňovány.	52,0	41,8	4,1	2,1
12. Někteří žáci čelí překážkám v učení v důsledku školní kultury, politiky a praxe.	27,6	36,6	23,4	12,4

Tabulka č. 8 Procentuální rozložení položek výzkumné otázky č. 5

Při bližším zkoumání procentuálního rozložení odpovědí v položkách výzkumné otázky č. 5 je zřejmé, že speciální pedagog je jednoznačně pedagogy školy vnímán jako ten, kdo poskytuje podporu žákům, kteří ji potřebují a které je pravděpodobně oceňována a spojována s pozicí speciálního pedagoga. Zajímavý je rozdíl v položkách č. 10 a 12. Obě tyto otázky cílí

na vnímání určitých překážek ve vzdělávání některých žáků. Zatímco téměř 94 % respondentů se domnívá, že nějaké překážky ve vzdělávání existují, více jak 35 % se domnívá, že tyto překážky v učení nejsou zapříčiněny školou. V tomto ohledu je opodstatněné se domnívat, že pedagogové středních škol jsou nadále přesvědčeni o tom, že ten, kdo se musí přizpůsobovat vzdělávací politice školy je žák.

Grafické znázornění procentuálního rozložení výběru z položkových škál naznačuje graf č. 4.



Graf č. 4 Graf procentuálního vyjádření položek výzkumné otázky č. 5

Průměr váhového koeficientu položek této výzkumné otázky, viz tabulka č. 9, ukazuje na fakt, že speciální pedagog je přes některé výhrady vyjádřené v položce č. 12 vnímán jako významný prvek podpory žákům, kteří vykazují potřebu podpory.

	Průměr
6. ŠSP poskytuje potřebnou podporu žákům, kteří ji potřebují.	3,6
10. Překážky ve vzdělávání všech žáků by měly být postupně odstraňovány.	3,4
12. Někteří žáci čelí překážkám v učení v důsledku školní kultury, politiky a praxe.	2,7

Tabulka č. 9 Průměr váhového koeficientu položek výzkumné otázky č.5

Shrnutím výstupů položek výzkumné otázky č. 5 lze dojít k závěru, že pedagogové středních škol vnímají speciálního pedagoga jako významný prvek podpory a pomoci žákům, kteří z jakýchkoliv důvodů vykazují potřebu podpory a pomoci při studiu na střední škole. Tento závěr je v souladu s konstatováním některých speciálních pedagogů, kteří se domnívají, že na budování vztahu a důvěry, které jsou nezbytné pro účinnou podporu žákům, je speciální pedagog v časové výhodě oproti běžným pedagogům. Význam speciálních pedagogů pro podporu žáků v průběhu středního vzdělávání je těmito výsledky podpořen a obsazením pozice speciálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť se stává důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu na středních školách.

6 Závěr a přínos pro speciálně pedagogickou praxi

Závěry práce ukazují na fakt, že pozice speciálního pedagoga přispívá ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu na středních školách a speciální pedagog má tedy důležitou roli při tomto procesu. Jeho přínos byl v rámci realizovaného průzkumného šetření prokázán jak v kontextu celé školy, kdy se podílí na zlepšování vzdělávacího přístupu k žákům, tak v souvislosti s poskytováním podpory pedagogům a žákům těchto středních škol. Nelze jednoznačně stanovit, jaké konkrétní činnosti by speciální pedagog měl při výkonu své funkce na střední škole vykonávat, protože náplň jeho činnosti bude určován charakterem školy a zejména individuálními potřebami žáků i pedagogů každé konkrétní školy. V tomto ohledu lze spatřovat v působení speciálních pedagogů v rámci středního školství přínos pro postupné zavádění inkluzivní praxe na této úrovni školství.

Nelze pominout skutečnost, že samotnými pedagogy středních škol, kde probíhalo výzkumné šetření, je pozice speciálního pedagoga spíše vítána. Nepochybně je to zásluhou osobního nasazení jednotlivých speciálních pedagogů, kteří si s podporou vedení postupně získávají své místo v pedagogických sborech středních škol. Osobnost speciálního pedagoga, působícího na střední škole, musí zvládat postupné překonávání nedůvěry pedagogů, kteří se z nejrůznějších důvodů mohou cítit ohroženi či mít nedůvěru v profesní kompetence speciálního pedagoga.

Vytváření pozice speciálního pedagoga v rámci škol středního školství nepochybně naráží na nedostatek finančních prostředků a zatím nedocení významu této pozice v podpoře vzdělávání žáků intaktních, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků, kteří jsou z nejrůznějších důvodů ohroženi předčasným odchodem ze vzdělávání. Pro praxi středního školství je tedy možno doporučit hledání a využívání nejrůznějších dotačních titulů i jiných finančních zdrojů pro nalezení možnosti pozici speciálního pedagoga financovat.

V rámci speciálně pedagogické praxe lze dát doporučení pro vytvoření odborné platformy, která by poskytovala odbornou podporu speciálním pedagogům, kteří působí v rámci středního školství. Vytvoření takového prostoru by umožnilo sdílení příkladů dobré praxe a rozšiřování myšlenek inkluzivní vzdělávací praxe i na úrovni středního vzdělávání.

7 Resumé

Pozice speciálního pedagoga při poskytování školních poradenských služeb na středních školách není dosud příliš častá, ale závěry práce ukazují na fakt, že si pomalu získává svou roli i v rámci středního školství. Přeměna středních škol v otevřený systém poskytující vzdělávání všem žákům je náročný úkol a speciální pedagog působící na střední škole se tak může stát významnou součástí tohoto procesu. Obeznamení speciálního pedagoga s prostředím konkrétní střední školy mu umožní bezprostředně reagovat na individuální vzdělávací potřeby žáků a poskytovat podporu pedagogům při jejich vzdělávání.

Klíčová slova: školní poradenské služby, speciální pedagog, vzdělávání všech žáků, individuální vzdělávací potřeby, podpora žákům a pedagogům

Resumé

Rarely is the special education teacher a part of school consultancy team but the diploma thesis has come to the conclusion that special education teachers are in the process of raising their importance in education at higher secondary school. Transformation of higher secondary school into the system which is open to all students is a demanding task and special education teacher working there might become an important part of that process. The special education teacher who is acquainted with the surroundings and conditions of the very higher secondary school is able to respond instantly to the individual educational needs of students and support teachers in the educational process of all students.

Key words: school consultancy team, special education teacher, education of all students, individual education needs, supporting students and teachers

Literatura

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Texty k distančnímu vzdělávání. Paido : Brno, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Paido : Brno, 2008. 369 s. ISBN 978-80-7315-170-6

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno : Paido, MU 2010, 384 s. ISBN 978-80-7315-201-7

BOOTH, T., AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze*. 1.vydání. Praha : Rytmus o.s., 2007. 109 s. ISBN 80-903-598-5-X

CIMLEROVÁ, P., POKORNÁ, D., CHALUPOVÁ, E. *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých*. Praha : IPPP ČR, 2007.

EDGAR, B. *Effective learning in the secondary school: teaching students with dyslexie to develop thinking and study skills*. In Hunter-Carsch, M., Herrington, M.: *Dyslexia and effective learning in secondary and tertiary education*. London, Philadelphia : Whurr Publishers, 2005. ISBN 1 861 156 016 8

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada, 2012. 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha : Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : IPPP, 2005. 123 s. ISBN 80-86856-05-4

HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní pedagogika*. [přednáška navazujícího magisterského studia spec.pedagogiky v kombinované formě], [ústní projev], Praha 1.3. 2013

- HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmologie. Text k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1
- HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha : Grada, 2009. 174 s. ISBN 978-80-247-2450-8
- JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. 275 s. ISBN 80-7041-196-1
- JUCOVIČOVÁ, D. a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha : Nakladatelství D + H, 2009. 158 st. ISBN 978-80-87295-00-7
- KRATLOCHVÍLOVÁ, J., a kol. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách*. Praha : NUOV, 2012. ISBN 978-80-87063-55-2
- KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z. *Já na to mám. Metodika k programu*. Praha: Dyscentrum, 2011. ISBN 978-80-904494-8-0
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.155 s. ISBN 80-7178-022-7
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M.,KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha : Nakladatelství H&H Vyšehradská, 1998. 132 s. ISBN 80-86022-37-4
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno : Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0
- LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7
- LISÁ, E. a kol. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1.stupně ZŠ*. Praha : Portál, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7367-746-6
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Praha : Nakladatelství H & H Vyšehradská, 2001. 147 s. ISBN 80-86022-92-7

MUŽÁKOVÁ, M. *Historicko-filosofický kontext postavení osob s postižením*. [přednáška navazujícího magisterského studia spec.pedagogiky v kombinované formě], [ústní projev], Praha 1.3. 2013

MICHALOVÁ, Z: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0

PIJL, S.J., MEIJER, COR J., HEGARTY, S. *Inclusiva Education: A Global Agenda*. London – Routledge, 1996. 195 p. eISBN 9780203015728

PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. a kol. *Mentoring v učitelství*. Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha : Karolinum, 2011. 204 s. ISBN 978-80-7290-589-8

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9

REID. G. *Dyslexia. a Practitioner's Handbook*. Third Edition. University of Edinburgh, 1998. ISBN 0-470-84852-9

REID, G. *Dimensions of Dyslexia. Volume 1. Assessment, Teaching and the Curriculum*. Edinburgh : Moay House Publications, 1996,2000. ISBN 0-901580-71-6

RÖDEROVÁ, P., NOVOTNÁ, P., HORSKÁ, M. *Výchovné a kariérové poradenství žáků se zdravotním postižením. Studijní materiál pro výchovné poradce – účastníky kurzu*. IPPP ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-64-3

RYAN, M. *Dyslexie a sociální a emocionální problémy*. In Kucharská, A. (ed.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha : Portál, 1997. ISBN

SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha : Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTĚCH, S. *Psychologie handicapu*. Praha – Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VALENTA, J. *Učit se být*. Praha : Agentura STROM, 2000. 95 s. ISBN 80-86106-08-X

VÍTKOVÁ, M., a kol. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. 463 st. ISBN 80-7315-071-9

VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno : Paido, 2006. 302 s. ISBN 80-7315-134-0

Výchovné poradenství. Kolektiv autorů. Meritum – výkladová řada. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2009. 250 s. ISBN 978-80-7357-498-5

WAGNEROVÁ, J. *Práce se studenty se specifickými poruchami učení v Dys-centru Praha*. Praha : PedF UK, 2010. 48 s., bakalářská práce.

WALKER, D., WEBB, J., THOMAS, G. *Inclusive school*. USA, Routledge, 1998. Pades 249. eISBN 9780203135198. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/docDetail.action?docID=10017724>

Internetové zdroje:

Národní ústav pro vzdělávání. Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia. [online]. 5.3.2013 [cit. 2013-03-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

Národní ústav pro vzdělávání. Metodiky tvorby ŠVP SOV. [online]. 5.3.2013 [cit. 2013-03-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

MŠMT. Statistická ročenka školství – 2011/2012 – výkonové ukazatele. [online]. 22.3.2013 [cit.2013-03-22]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Česká republika. Školský zákon: úplné znění zákona č. 561/2004 Sb. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Vyhláška č.72/2005 Sb.: poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1?highlightWords=vyhláška+č.+72%2F2005>

Vyhláška č.73/2005 Sb.: vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1?highlightWords=vyhláška+73%2F2005>

Vyhláška č. 47/2005 Sb.: o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a ukončení vzdělávání v konzervatořích absolutoriem. In: Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-47-2005-sb-1?highlightWords=ukončován%C3%AD+vzděláván%C3%AD>

www.infoabsolvent.cz

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Celkový přehled frekvencí voleb v dotazníku pro pedagogy

Tabulka č. 2 Procentuální zastoupení voleb v dotazníku pro pedagogy.

Tabulka č. 3 Informovanost o činnosti speciálního pedagogy

Tabulka č. 4 Procentuální vyjádření položek výzkumné otázky č. 3

Tabulka č. 5 Průměr váhového koeficientu položek výzkumné otázky č. 3

Tabulka č. 6 Procentuální rozložení položek výzkumné otázky č. 4

Tabulka č. 7 Průměr váhového koeficientu položek výzkumné otázky č. 4

Tabulka č. 8 Procentuální rozložení položek výzkumné otázky č. 5

Tabulka č. 9 Průměr váhového koeficientu položek výzkumné otázky č.5

Seznam grafů:

Graf č. 1 Graf procentuálního rozložení míry informovanosti o činnosti speciálního pedagoga

Graf č. 2 Graf procentuální vyjádření položek výzkumné otázky č. 3

Graf č. 3 Graf procentuální vyjádření položek výzkumné otázky č. 4

Graf č. 4 Graf procentuální vyjádření položek výzkumné otázky č. 5

Přílohy:

Příloha č. 1: Dopis speciálním pedagogům

Příloha č. 2: Dotazník pro speciální pedagogy

Příloha č. 3: Dotazník pro pedagogy

Příloha č. 1: Dopis speciálním pedagogům

Dobrý den,

Děkuji Vám za ochotu k poskytnutí informací o Vaší práci.

Dále uvedené otázky jsou součástí mého průzkumu o stavu speciálně pedagogického poradenství na SŠ. Budu ráda, když odpovíte na všechny v rozsahu, který uznáte za přiměřený, a pokud na některé otázky nebudete chtít odpovědět, máte samozřejmě na to právo.

Technická poznámka: Odpovědi pište přímo do tohoto Wordovského dokumentu, můžete je od otázek odlišit např. kurzívou.

Dotazník pro učitele je zde uveden také, výtisky odešlu ho poštou.

Znovu zdůrazňuji, že informace budou využity jen v rámci mé DP a nebudou poskytnuty žádné další osobě.

Ještě jednou děkuji za Vaši ochotu.

S pozdravem

Jitka Wagnerová

Školní speciální pedagog

VOŠ a SZeŠ Benešov

Příloha č. 2: Dotazník pro speciální pedagogy

Role speciálního pedagoga na střední škole – poskytování speciálně pedagogického poradenství v rámci školních poradenských služeb.

A) Obecné informace o poskytování poradenských služeb na střední škole

- 1) Kolik žáků se vzdělává ve vaší škole?
- 2) Kolik žáků je vedeno jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?
 - a. Zdravotní znevýhodnění, jaké
 - b. Zdravotní postižení, jaké
 - c. Sociální znevýhodnění, jaké
- 3) Do jaké míry je škola bezbariérová, přizpůsobená v různých ohledech všem žákům?
- 4) Je ve škole oficiálně zřízeno školní poradenské pracoviště, jak dlouho?
- 5) Jaké pozice jsou zastoupeny v rámci školního poradenství? – výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog. Jsou některé z pozic kombinované?
- 6) Jak probíhá komunikace pracovníků školního poradenského pracoviště s vedením školy? Nakolik jsou jeho závěry, návrhy, podněty vedením akceptovány a implementovány do politiky a kultury školy?
- 7) Jsou všichni pracovníci poradenského pracoviště zaměstnanci školy nebo mají jinou formu pracovního poměru?
- 8) Kolik dní / hodin v týdnu jsou pracovníci poradenského pracoviště zodpovědní za poskytování školních poradenských služeb k dispozici?
- 9) Jsou žáci dostatečně seznámeni s možností využití školních poradenských služeb? Jak jsou informováni oni a jejich zákonní zástupci? Jak jsou informováni pracovníci školy?

B) Bližší specifikace pozice školního speciálního pedagoga

- 1) Kdo inicioval vznik pozice školního speciálního pedagoga a proč?
- 2) Pracujete ve škole v rámci zaměstnaneckého poměru, v rámci realizace nějakého projektu, jakého? Jak velký pracovní úvazek máte?
- 3) Byla od počátku jasná vize činnosti speciálního pedagoga – kromě standardních náplní činnosti práce dané vyhláškou 72/2005 a dalšími dokumenty? Kdo navrhuje a schvaluje / jak jsou stanovovány činnosti prováděné školním speciálním pedagogem nad rozsah daný vyhláškami / zákonem?
- 4) Jak probíhá komunikace mezi Vámi a vedením školy? Jak dalece můžete ovlivňovat chod školy tak, aby byl v souladu s Vašimi doporučeními, návrhy? Jak jsou Vaše doporučení akceptována a implementována do vzdělávací a školní politiky a kultury?
- 5) Jaké další „pravomoce“ máte? Nakolik můžete ovlivňovat průběh výuky, jak jste zapojen/a do plánování a přípravy výuky?
- 6) Jak vás vnímají vaši kolegové – učitelé? Jsou ztotožnění s myšlenkou, že školní speciální pedagog je osoba, která může přispívat k celkovému zlepšení školního klimatu, školní kultury a praxi?
- 7) Jaké konkrétní poradenské služby nabízíte? Jak jsou o nich informováni žáci a jejich zákonní zástupci, pedagogové školy?
- 8) Jsou pedagogové školy seznámeni s myšlenkou inkluzivní školy? Jste vnímán/a jako někdo, kdo je ve škole zodpovědný za koordinaci aktivit vedoucích k odstraňování překážek v učení a zapojení všech žáků?
- 9) Prostor pro další sdělení a zkušenosti s výkonem pozice školního speciálního pedagoga.

Příloha č. 3: Dotazník pro pedagogy

Role speciálního pedagoga na střední škole

Dotazník pro učitele

Prosím o laskavé vyplnění dotazníku, který je součástí průzkumného šetření o roli speciálního pedagoga při vzdělávání žáků na středních školách. (ŠSP = školní speciální pedagog)

	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
1. Pozice ŠSP je součástí koncepce školy.				
2. Činnost ŠSP je vedením školy podporována.				
3. Práci ŠSP vnímám jako přínosnou pro celou školu.				
4. O činnosti a aktivitách ŠSP jsem dostatečně informován.				
5. ŠSP prakticky i teoreticky podporuje pedagogy při jejich práci se žáky.				
6. ŠSP poskytuje potřebnou podporu žákům, kteří ji potřebují.				
7. ŠSP se zapojuje do plánování a přípravy výuky.				
8. ŠSP může svými návrhy a podněty ovlivnit dění ve škole a přispět ke zlepšení klimatu školy.				
9. Doporučení ŠSP mi napomáhají ve výuce žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.				
10. Překážky ve vzdělávání všech žáků by měly být postupně odstraňovány.				
11. ŠSP seznamuje učitele s koncepcí speciálně vzdělávacích potřeb žáků.				
12. Někteří žáci čelí překážkám v učení v důsledku školní kultury, politiky a praxe.				

Děkuji za Váš čas při vyplňování.